

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Jennifer dos Santos

O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da
Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Neves e a
coorientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Janeiro, 2020

“Um livro permite-te contactar com outras imaginações, outras sensibilidades. É a possibilidade de estares noutros lugares, sem abandonares o teu chão, de ouvires pulsar outros corações, de vestires a pele humana de outro ou outros sem deixares de ser tu.” (Dacosta, 2015)

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda, apoio e incentivo de várias pessoas que fazem parte da minha vida, por isso, a todas elas um sincero obrigada:

À minha mãe por todo o esforço e sacrifício para me dar o que não teve, por ser o meu pilar e pelo amor incondicional. Obrigada mamã!

À minha irmã por estar ao meu lado em todas as alturas da minha vida e ser a minha segunda mãe.

Ao Guedes, por ser o meu porto de abrigo, por todo o companheirismo, pelo apoio, ajuda, paciência e amor demonstrados diariamente.

À Tixa, uma amiga de todas as horas, agradeço a amizade, o incentivo e a crença em mim ao longo de todo o meu percurso.

À minha amiga mais louca e genuína, Jéssica, pelos momentos hilariantes de pura felicidade e, também, pelos mais angustiantes que marcaram o nosso percurso e que juntas ultrapassámos, por todos os momentos que nos conduziram a esta amizade incondicional que nenhuma distância diminui.

Às amigas que Coimbra me deu e por todos os momentos que fizeram com que estes anos fossem tão felizes.

À Catarina, que surgiu no final deste percurso mas que acabou por, sem saber, ser uma inspiração para mim. Obrigada pela amizade que estamos a construir.

Às crianças por todos os sorrisos e ensinamentos e à educadora cooperante, sem os quais não era possível este trabalho.

À Mestre Leonor Riscado, à Prof^a Doutora Fátima Neves e ao Prof. Doutor Pedro Custódio, por todo o acompanhamento ao longo deste ano, por todos os momentos de aprendizagem, partilha e incentivo a melhorar sempre mais.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso escolar; sem todos eles este trabalho não era possível.

A todos os familiares e amigos pelas palavras de conforto, pelo incentivo e por fazerem parte desta etapa que foi tão feliz e enriquecedora quanto difícil, estou genuinamente agradecida!

O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce

Resumo: Este relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Visa compreender o papel do educador na promoção da leitura em idades precoces, apresentar estratégias de promoção de leitura em contexto de creche através das intervenções que tivemos oportunidade de colocar em prática (eu e a minha colega de estágio), compreender o papel dos mediadores de leitura, dando ênfase ao papel do Educador de Infância, e despertar pequenos leitores para o prazer da leitura.

A metodologia utilizada é de cariz qualitativo, com características de tipo investigação-ação, pelo que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante, a vídeo gravação e a transcrição das interações ocorridas durante as sessões. Este processo foi monitorizado através das variáveis processuais Bem-estar e Implicação.

A análise dos dados permite concluir que o projeto teve efeitos significativos ao nível da pré-leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil, pré-leitura, mediadores de leitura, Bem-estar e Implicação;

The role of the educator in promoting early reading

Abstract: This report is the result of the work developed in the scope of the Educational Practice course and has the purposed of obtaining the Master in Preschool Education degree. It aims to understand the role of the educator in promoting early reading, to present strategies for reading promotion in the context of day care through the interventions we had the opportunity to put into practice (me and my internship colleague), to understand the role of the reading mediators, emphasizing the role of the Childhood Educator, and arousing little readers to the pleasure of reading.

The methodology used is qualitative, with research-actions characteristics, so the data collection instruments used were direct and participant observation, video recording and the transcription of the interactions occurred during the sessions. This process was monitored through the procedural variables Wellness and Implication.

The data analysis allows us to conclude that the project had significant pre-reading effects.

Keywords: Children's literature, pre-reading, reading mediators, Wellness and Implication;

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - Enquadramento teórico | 5 |
| Capítulo I – A creche..... | 7 |
| 1.A criança na creche..... | 7 |
| Capítulo II-A Literatura Infantil..... | 8 |
| A Literatura Infantil é definida em termos dos seus dois elementos: crianças e literatura. O facto de se destinar a crianças,..... | 8 |
| 2.2 Construção precoce do leitor..... | 16 |
| Capítulo III- Estratégias para formar o hábito de leitura como fonte de prazer | 17 |
| 3.1 Papel da ilustração no processo de leitura | 18 |
| 3.2 Leitura em voz alta | 21 |
| Capítulo IV- A leitura no contexto da creche/Papel dos mediadores..... | 22 |
| 4.1 Papel do educador na promoção da leitura | 24 |
| 4.2 O papel dos pais..... | 26 |
| PARTE II- Estudo Empírico | 29 |
| Capítulo V – Contextualização do estudo..... | 31 |
| 5.1 Breve caracterização da Instituição | 31 |
| 5.2 Caracterização do grupo | 32 |
| Capítulo VI- Desenvolvimento do estudo | 33 |
| 6.1. Problemática..... | 33 |
| 6.2 Pertinência do estudo | 33 |
| 6.3 Objetivos do estudo | 33 |
| Capítulo VII- Metodologia | 34 |
| 7.1 Natureza do Estudo..... | 34 |
| 7.2 Instrumentos de recolha de dados..... | 34 |

| | |
|---|----|
| 7.3 Instrumentos de análise dos dados..... | 35 |
| Capítulo VIII- Intervenção..... | 36 |
| 8.1 Atividade 1– Cantinho da leitura..... | 37 |
| 8.2. Atividade 2 – Envolvimento das famílias na promoção de hábitos de leitura | 40 |
| 8.3. Atividade 3 - “Não é uma caixa” de Antoinette Portis | 42 |
| 8.4. Atividade 4 – “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle | 44 |
| 8.5. Atividade 5- “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares | 46 |
| 8.6. Atividade 6 – “O capuchinho vermelho” de Helen Anderton..... | 48 |
| Capítulo IX - Análise de dados | 50 |
| 9.Apresentação e análise dos dados | 50 |
| 9.1 Síntese dos resultados | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 61 |
| APÊNDICES..... | 67 |
| Apêndice A | 69 |
| Apêndice B..... | 70 |
| | 70 |
| Apêndice C..... | 70 |
| Apêndice D | 70 |
| Apêndice E..... | 73 |
| Apêndice F | 73 |
| Apêndice G | 75 |
| Apêndice H | 75 |
| Apêndice I..... | 77 |
| ANEXOS | 79 |

| | |
|---|----|
| Anexo 1 – Quadro 1 de (Carvalho & Portugal, 2017, pp. 47-48), serve de suporte à observação do bem-estar e implicação;..... | 81 |
|---|----|

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 -Indicadores processuais da Atividade 1 [Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017 (Anexo I)]..... | 38 |
| Tabela 2 - Indicadores processuais da Atividade 2 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)..... | 41 |
| Tabela 3 - Indicadores processuais da Atividade 3 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)..... | 43 |
| Tabela 4 - Indicadores processuais da Atividade 4 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)..... | 45 |
| Tabela 5 - Indicadores processuais da Atividade 5 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)..... | 47 |
| Tabela 6 - Indicadores processuais da Atividade 6 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)..... | 49 |

Índice de Ilustrações

| | |
|--|----|
| Ilustração 1 – Espaço da sala antes do cantinho da leitura..... | 69 |
| Ilustração 2 - Cantinho da leitura..... | 69 |
| Ilustração 3 - Caixa com fantoches..... | 69 |
| Ilustração 4 – Caixa para guardar livros | 69 |
| Ilustração 5 - Expositor de livros..... | 69 |
| Ilustração 6 - Sacos para transportar os livros (feitos pelo pais) | 70 |
| Ilustração 7 -Tabela de registo das histórias que vão para casa | 70 |
| Ilustração 8 -Convite / inscrição para a família ir à sala contar uma história | 71 |
| Ilustração 9 -Familiares que foram à sala contar histórias | 72 |
| Ilustração 10 - Dramatização da história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis... .. | 73 |
| Ilustração 11 - Narração da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle .. | 73 |

| | |
|--|----|
| Ilustração 12- Recursos materiais utilizados como apoio para a narração da história; (Representação do ovo; lagartinha magra e esfomeada; lagarta grande e gorducha; borboleta) | 74 |
| Ilustração 13- “lagarta” a passar pelo recurso do livro | 74 |
| Ilustração 14- Avental de histórias “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares | 75 |
| Ilustração 15- Narração da história “Capuchinho Vermelho” de Helen Anderton (Fantocheiro e fantoches); | 75 |
| Ilustração 16- Fantoches..... | 76 |
| Ilustração 17- Jogo da glória | 76 |
| Ilustração 18- Momentos capturados no cantinho da leitura (socialização entre as crianças, simulação da leitura, recriação de histórias, manipulação dos livros e repouso)..... | 77 |

Abreviaturas

EI- Educação Infantil

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

LI – Literatura Infantil

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete a investigação realizada no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar (EPE) na confluência da unidade curricular de Prática Educativa. Neste seguimento, este relatório de mestrado teve por finalidade apresentar e analisar, de forma reflexiva e aprofundada, a prática desenvolvida no contexto de creche e incide num estudo sobre a importância da leitura e sobre a sua promoção precoce, associada à literacia familiar e emergente.

Os objetivos do estudo passam por compreender de que forma se podem abordar práticas de promoção precoce de leitura em contexto de creche, despertando as crianças para o prazer de ler, procurar fazer uma revisão teórica atual sobre os conceitos envolvidos, a saber: identificar boas práticas de promoção precoce da leitura por parte do educador, estratégias que levem a criança à leitura por prazer, o papel da literacia familiar, os benefícios de incentivar a leitura desde tenra idade.

Para tal, procura-se caracterizar a intervenção realizada, sustentando-a com fundamentação teórica adequada às temáticas abordadas e aos processos vividos, respondendo assim à questão-problema: “Qual o papel do educador na promoção da leitura em idades precoces?”, que surgiu durante o período de observação do estágio realizado.

A principal motivação para a realização deste estudo está relacionada com a promoção da consciencialização de que a literatura precoce é elementar no desenvolvimento da criança e que é uma atividade que proporciona prazer.

Estruturalmente, o relatório integra cinco capítulos que se relacionam e articulam entre si. O primeiro capítulo, “A creche”, consiste numa descrição da visão atual do conceito de creche.

No capítulo dois, “A literatura Infantil”, é desenvolvida a noção de LI no contexto da Educação Infantil e a construção precoce do leitor.

No capítulo três, “Estratégias para formar o hábito de leitura como fonte de prazer”, procurarei identificar algumas estratégias e desenvolver.

No capítulo quatro, “A leitura no contexto da creche/Papel dos mediadores”, tal como o subtítulo indica, destina-se à pesquisa e descrição do papel dos mediadores de leitura em idades precoces.

O quinto capítulo centra-se no quadro metodológico e nele são apresentadas todas as informações relacionadas com a investigação-ação, a caracterização dos participantes, a descrição e enquadramento do estudo e do projeto de intervenção didática, bem como a forma de recolha e tratamento de dados.

No sexto capítulo, “Desenvolvimento do estudo”, é apresentada a problemática do estudo, bem como a sua natureza e os objetivos.

O sétimo capítulo, “Metodologia”, esclarece a natureza do estudo, os instrumentos de recolha de dados e os instrumentos de análise de dados

O oitavo capítulo, “Intervenção”, revela uma descrição pormenorizada das atividades implementadas.

Por último, no nono capítulo encontra-se a apresentação e análise dos dados, as considerações finais, que visam refletir e avaliar o impacto da intervenção no contexto.

Finalmente, apresentam-se as referências bibliográficas que suportam este trabalho.

PARTE I - Enquadramento teórico

Capítulo I – A creche

1.A criança na creche

A creche é um contexto com possibilidades de desenvolvimento distintas às do lar. O educador é um dos construtores de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando-lhe novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. (cf. Carvalho & Portugal, 2017).

“As atividades e serviços prestados pela creche, e definidos por lei, envolvem cuidados adequados à satisfação das necessidades das crianças, cuidados na nutrição e higiene pessoal, atendimento individualizado, atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade e disponibilização de informação à família sobre a creche e o desenvolvimento da criança” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 12).

Segundo a portaria nº 262/2011 emitida pelo Ministério de Solidariedade e da Segurança Social, são objetivos das creches:

- “a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.”

De acordo com Post & Hohmann, os bebés e crianças até aos 3 anos constroem conhecimentos através da coordenação dos cinco sentidos com sentimentos e ações. Agem com crescente autonomia e independência num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas. (cf. Post & Hohmann, 2011).

“Quando um bebé demonstra agitação perante as ilustrações de um livro de histórias, quando uma criança de dois anos faz rabiscos com lápis de cera, quando uma criança de quatro anos chama a atenção para as letras de um sinal de rua – todas estas ações demonstram o seu crescente desenvolvimento em termos de literacia” (Council, 2008, p. 21)

Sendo que a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia através de comportamentos emergentes de leitura, o educador de infância pode favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades

de exploração de materiais escritos. São, pois, fundamentais as práticas de promoção da leitura desde a creche, complementando, preferencialmente, a ação da família. No entanto, não nos podemos esquecer de que:

“[e]stamos perante leitores que ainda não o são no verdadeiro sentido da palavra. São leitores que ainda não lêem e para quem o livro e a leitura não são alvo de estudo sistemático e escolarizado. As histórias são principalmente ouvidas, em contexto familiar e pedagógico, e o acto de contar e ouvir histórias é rodeado de afectividade e de liberdade” (Ramos, 2007, p. 167).

Sendo a formação de leitores determinada, grandemente, pelas primeiras experiências associadas aos livros, a vertente lúdica deve estar sempre presente no contacto precoce com o livro e com a leitura. Para a criança, o livro começa por ser um brinquedo, “o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas” (Ramos, 2007, p. 168) e a leitura um jogo. Podemos afirmar que é esta vertente lúdica que garante a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler, tendo em conta que “antes de saber ler a criança teve já uma série de experiências que determinarão, a sua atitude em relação aos livros e ao mundo em geral” (Sobrinho, 2000, p. 44).

Importa ter em mente que, mesmo quando ainda não sabem ler, as crianças podem aprender muito desde que tenham alguém que leia para elas, pois, “as crianças mais novas ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada. Entretanto vão juntando sons, gestos e palavras de uma forma que, para elas, faz todo o sentido” (Post & Hohmann, 2011, p. 30).

É ainda elementar a consciência de que “uma instituição de cuidados infantis apoia o desenvolvimento de crianças de tenra idade se estiver repleta de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes, e acessíveis à exploração da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 29).

Capítulo II-A Literatura Infantil

A Literatura Infantil é definida em termos dos seus dois elementos: crianças e literatura. O facto de se destinar a crianças,

“singulariza-a naturalmente no tocante à forma e ao conteúdo: texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos (ao invés de descrição e introspeção), protagonista frequentemente jovem, um certo otimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes

significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como as fórmulas relativas ao tempo (...) e ao espaço “(Veloso, 1994, p. 16).

Os livros para crianças são reconhecidos como um “tipo” de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII. Embora alguns críticos considerem datas anteriores a essa, uma vez que em 1697 Charles Perrault retomou o Folclore dos contos, colhidos maioritariamente por contadores italianos, porém com a intenção de dirigir os seus contos às crianças, levando o recontador francês a eliminar certas inquietações que só prejudicariam a harmonia da obra. Destes contos nascem personagens tão universais como *A Bela Adormecida*, *O Gato das Botas*, *O Capuchinho Vermelho*, *Cinderela*, *Polegarzinho* ou *Barba Azul*. (cf. Sobrino, 2000).

É, assim, indiscutível a consagração dos contos de Perrault no século XVII; no entanto, é no século XVIII que é cultivado um género novo na Literatura Infantil, porque só então se descobre a individualidade da criança. Rousseau, através da sua filosofia do “retorno à natureza”, defende que não viu o homem na criança, “mas o que ela é antes de ser homem, pois a Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Carvalho B. V., 1987, p. 88). Até ao século XVIII, a Literatura Infantil não tinha como prioridade os interesses da criança, mas sim os planos que o adulto desejava pôr em prática na educação, visava a pedagogia e ética e não a recreação e o lazer.

A literatura Infantil tem sofrido diversas contestações, entre os especialistas neste âmbito, nomeadamente no que diz respeito à sua categoria e valorização como fenómeno literário. Por ser destinada a crianças leva muitas vezes à suposição de que a LI seja necessariamente inferior a outras literaturas. Para José António Gomes (1997) “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância” (Ibidem, p.70). Foi com o desenrolar das novas concessões acerca da criança, com a revolução industrial e a consequente ascensão da burguesia, que esta passou a ser vista como indivíduo distinto do adulto, e o seu lugar ficou definitivamente conquistado na família e na sociedade burguesa.

Alguns especialistas são da opinião de que, de facto, a literatura para criança difere da literatura para adultos, mas que escrever para crianças deve ser avaliado pelo mesmo padrão que escrever para adultos. Defendendo que, não aplicar a mesma norma crítica à literatura infantil, é dizer que ela é inferior à literatura adulta. Em contrapartida, outros especialistas defendem que utilizar os critérios de excelência

texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam” (Hunt, 2010, p. 48).

A Literatura Infantil transmite sempre algo, mesmo que a intenção do autor seja meramente a de entretenimento, e está equivocado quem pensa ser fácil, pois o autor tem de fazer uma declaração adulta, inteiramente séria, sendo extremamente simples e transparente. (cf. Hunt, 2010).

Existem três tipos de carácter a considerar: o informativo, que consiste numa leitura realizada com um fim específico; o formativo, a leitura que é realizada tendo em vista a interpretação e construção do significado do texto; e o lúdico, ligado ao entretenimento e à distração, leitura de fruição. O último carácter mencionado, o de ler por prazer, é decisivo para a criação de hábitos de leitura nesta fase de pré-leitores. (cf. Ramos, 2017)

Nem todos os livros para crianças são considerados Literatura Infantil, pois existem duas formas de expressão, a escrita e a icónica, sendo que a icónica diz respeito aos álbuns que não são considerados literatura. Pelas palavras de Fernández (2006, p. 19), “Sin dudas, sí podríamos asegurar que se ubica en el límite entre la literatura y las artes visuales”. Apesar de estar no formato “livro”, o álbum não é considerado um género literário pelo facto de que a narração é contada através de imagens, uma forma de expressão não verbal.

Ainda assim, o álbum é considerado um livro capaz de contar uma história com outros recursos além dos convencionais.

“Se trata de una nueva corriente que interrelaciona el texto con la imagen en una poderosa simbiosis expresiva, de manera que es la imagen la que porta el significado de la historia, crea un clima emocional por sí misma y a menudo entrega contenidos importantes de nuestra cultura que ni siquiera están en el texto” (Fernández, 2006, p. 3).

Os livros de imagens constituem umas das primeiras etapas no caminho da leitura, pois a criança observa a ilustração, interpreta-a e verbaliza-a e, ainda, aprende aí a diferença entre a realidade e a representação dessa realidade.

“A literatura infantil é passível de gerar efeitos significativamente enriquecedores e de concretizar formas múltiplas de acesso à fruição do imaginário precoce. Através dela, a criança tem possibilidade de aceder ao conhecimento particular do mundo, expandindo os seus horizontes nas perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando, assim, suporte para uma adesão à leitura” (Proença, 2010, p. 41).

A Literatura para a infância, dependendo dos estímulos e motivações, é notável no comportamento do leitor em fase de formação. É na criança que estão todas as potencialidades e disponibilidades para o prazer da leitura, e é por isso que é fundamental incitar o hábito de ler, proporcionar às crianças um livro agradável, adequado à sua faixa etária, que a motive e recompense, de forma a fasciná-la e que se torne um passaporte para a vida e para a sociedade. Contudo, não é tarefa fácil. Não basta “levar” a criança a ler apenas para que esta entenda a leitura como uma atividade de prazer, que possa obter consciência dos valores que a leitura pode trazer. A leitura de histórias é uma atividade comunicativa, através da qual é possível transmitir costumes, valores e tradições capazes de estimular a formação do cidadão. Uma atividade capaz de ampliar o vocabulário das crianças, e, para além de fortalecer a nível linguístico, contribui tanto a nível cognitivo como afetivo. (cf. Félix, 2015).

São várias as obras que existem e assumem grande importância na formação de leitores e que devem fazer parte da vida da criança, desde os livros de plástico, pano ou cartão para bebés, dos livros *pop-up*, os livros informativos, as enciclopédias, atlas, dicionários, a livros de atividades de carácter mais ou menos didática. (cf. Gulbenkian, 2007).

2.1 Papel da Literatura Infantil no contexto da Educação Infantil

De acordo com Abramovich (1991) citado por Silva “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Silva, 2009, p. 141).

A Literatura Infantil constitui um excelente terreno de diálogo, sendo possível responder a certos problemas concretos que atormentam as crianças.

Para Joana Cavalcanti (2005) citada por Félix

“As histórias permitem conhecer-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios” (Félix, 2015, p. 25).

Neste sentido, e recorrendo a mensagens simbólicas, a Literatura Infantil contribui, não só para a compreensão do real através do imaginário, como também para a compreensão das crianças sobre si próprias, as suas emoções e sentimentos

que muitas vezes não sabem explicar. Assim podemos entender “los cuentos como mapas emocionais de la infância, mapas que les permiten situarse, entenderse, entrever por qué sienten, penetrar en el intrincado paisaje de uno mismo y contemplarse desde outra perspectiva diferente; esa perspectiva sorprende de «verse en los otros»” (Abril, 2014, p. 28).

Abril define treze dons dos contos, sendo estes o dom do/a: afeto, consolo, palavra, pensamento, identificação, imaginação, fuga, desejo leitor, empatia, conhecimento, atenção, da verdade e da prevenção. O autor defende que estes dons só estão ao alcance da criança se a leitura de histórias em voz alta for mediada por pessoas em que a criança confia, de quem gosta e com quem se identifica, pois só assim se estabelece uma relação de afetividade entre os contos, o leitor e o ouvinte.

O autor defende que só obtemos estes dons da leitura através de bons contos, isto é, contos que fascinem as crianças, que as transportem para lugares imaginários, o que nos remete para Dacosta (2015) quando nos diz que um livro nos possibilita estar noutros lugares, ouvir outros corações e vestir a pele do outro sem deixarmos de ser nós próprios, catapultando-nos para um mundo de imaginação ao qual podemos voltar sempre que desejarmos.

Deste modo, para que a literatura infantil consiga, de facto, trazer benefícios, é necessário que o mediador faça a correta adequação do livro às necessidades e interesses da criança, de acordo com a etapa do desenvolvimento em que ela se encontra. (cf. Proença, 2010).

O dom do afeto surge quando um pai ou uma mãe conta uma história ao seu filho/a sem pressas, um ato que demonstra atenção, carinho, valorização do filho e daquele momento. As crianças sentem-se amadas porque lhes dedicam tempo. Este parece ser um dom externo, porque é alguém que o traz no ato de contar, no entanto, o mero acompanhamento não é suficiente. O dom só é obtido quando o carinho se funde com uma história que seduz a criança, a cativa e alegra.

O dom do consolo está intrinsecamente ligado ao dom do afeto. Consolar é aliviar, acalmar ou apaziguar a dor ou aflição de alguém. O afeto consolador que os contos proporcionam implica que as histórias tenham um final feliz. Pelas palavras de Garzo (2013) citado por Abril

“El final feliz no comporta solo una exigência moral, sino algo que és más importante, una opción amorosa. Un cuento es una guarida, un nido. Y lo que

los padres están ofreciendo a los niños cuando se lo cuentan no es solo una enseñanza acerca del mundo, sino un lugar de sosiego, de cobijo, al amparo de la desgracia” (Abril, 2014, p. 43).

Sobre o dom da palavra, podemos dizer que só obtemos este dom ouvindo. Somente se ouvirmos a falar aprendemos a fazê-lo, e um ambiente linguístico rico e imensurável é o que é fornecido a crianças quando são contadas histórias. Por sua vez, este dom está intimamente ligado com o dom do pensamento.

“Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos, sino con palabras” como refere Larrosa, 2002, (citado por Abril, 2014, p.56). Os bons contos, aqueles que instruem e comovem, proporcionam o desenvolvimento da capacidade intelectual tanto dos adultos como das crianças, permitem dialogar, refletir, expressar o que pensam e sentem sobre o que lhes contam e lhes leem.

Muitas vezes reconhecemo-nos nos contos, com o que nos emociona, com as personagens e com as situações que vivem; este é o dom da identificação ou do espelho, quando sentimos que as personagens fictícias vivenciam sentimentos similares aos nossos (cf. Abril, 2014).

A criança é motivada a seguir a história quando se identifica com o conto que ouve. Esta assimilação que a criança faz entre as experiências das personagens e as suas vivências, permitem-lhe identificar-se com a história e, consequentemente, manter os níveis de implicação elevados. Abril afirma que através das histórias podemos extrair o melhor de nós mesmos, pois, “[e]stos personajes creados por la imaginación no incitan tanto a imitarlos como a que desarrollemos al máximo todas nuestras potencialidades. Esa es la grandeza de la identificación. Esse es su don”. (Abril, 2014, p. 83)

Outro dom que os contos nos oferecem é o da imaginação, a representação de algo real ou irreal que construímos através do pensamento na mente. A habilidade das crianças para imaginar situações que possam ocorrer, representa uma contribuição crucial para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. As histórias que ultrapassam a realidade dão asas à imaginação. O jogo de simulação é um dos primeiros indicadores da capacidade psíquica para considerar alternativas à realidade, é uma exploração inicial de mundos possíveis que dura para toda a vida.

Por sua vez, intimamente ligado com o dom da imaginação, está o dom da fuga que, em resumo, é o dom que a história tem de nos escaparmos daquilo que nos oprime e nos angustia. É difícil acreditarmos, nós adultos, que as crianças necessitem de fugir do seu quotidiano. Abril apresenta o testemunho de uma criança de sete anos que comprova que por vezes, até as crianças tem necessidade de se evadir: “Denara tiene unas pequeñas alas com las que vuela a outro mundo cuando su madre le pide que recoja su habitación” (Abril, 2014, p. 95).

O dom do desejo leitor surge quando alguém conta um bom conto sem esperar que a criança conceda algo em troca, sem escolarizar a leitura. Pelas palavras de Azorín (1980), citado por Abril, “las lecturas que se hacen para saber no son, en realidade, lecturas. Las buenas, las fecundas, las placenteras son las que se hacen sin pensar que vamos a instruirnos” (Abril, 2014, p.106). Ao oferecermos às crianças, com regularidade, bons contos, estaremos a dar oportunidade de estas comprovarem que nos livros encontrarão todos os tipos de histórias empolgantes, histórias que lhes proporcionarão experiências incomuns, histórias que ampliarão o mundo e permitirão viver intensamente. Consequentemente, alimentamos o gosto pela leitura e o desejo de aprender a ler.

Os bons contos podem ainda ser veículos de empatia, um meio de nos colocarmos no lugar do outro. Com as crianças a falta de empatia é frequente, dada a sua fase de desenvolvimento, caracterizada pela fase de egocentrismo, a criança precisa deixar o território complexo de si mesmo para ir ao território (não menos complexo) dos outros. (cf. Abril, 2014).

Recebemos o dom da empatia quando através do conto vivenciamos outras situações, quando nos levam a “viver” outras vidas mostram-nos outras formas de pensar. Os leitores ou neste caso os ouvintes viajam mentalmente junto ao protagonista e veem o seu ponto de vista.

Abril (2014) defende que os contos, ainda que não contenham em si um saber científico fidedigno e rigoroso proporcionam o dom do conhecimento e reforça a ideia de que os contos incitam o levantamento de perguntas, que levam a respostas que geram o conhecimento, sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre a realidade que nos rodeia.

Importa agora referir o dom da atenção, o qual depende substancialmente do “narrador” pois este é o mediador de leitura, que torna o conto mais (ou menos) interessante. Quanto mais interessante for o que a criança vê e ouve, maior será a sua implicação e mais fascinante será o conto. Uma criança que deseja que lhe leiam a mesma história uma e outra vez está muito atenta a que o narrador pronuncie as mesmas palavras que ficaram na sua memória. Um bebé presta especial atenção ao rosto de quem lhe narra o conto. Nós, enquanto mediadores, temos que garantir momentos de leitura capazes de envolver as crianças, para que seja possível desfrutarem. Isto, remete-nos, para “a capacidade estratégica dos mediadores: conseguirem motivar, num contexto de proximidade afectiva e educativa, ou seja, criar uma relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto, imperiosamente mediada por adultos” (Proença, 2010, p. 43).

O dom da verdade pode causar algumas dúvidas, pois o conto é associado sistematicamente a mentiras. Porém, é de ressaltar que as mentiras que se contam para enganar são significativamente distintas das mentiras que se criam para imaginar. Paco Abril (2014) defende que os contos levam à verdade de outra maneira; uma forma que parece enganosa, mas não o é. Para quem escuta o conto, não importa se os seus protagonistas são pássaros que falam ou pedras que sentem e pensam, o que importa é a verdade que está impregnada nessa história. Um exemplo de um conto, de mentiras que nos contam a verdade:

“Mientras estaban pescando, la liebre preguntó:

- Sabes cual es la cosa que más duele en el mundo?

-El pisotón de un elefante- respondió la hiena.

- No- dijo la liebre.

- La picadura de la avispa.

-Tampoco!

La hiena, cansada del juego, dijo:

- Me rindo!

- Lo que más duele es la mentira- aseguró la liebre” (Abril, 2014, p. 137).

O último dom que Paco Abril define para os contos é o da prevenção. Segundo o autor, os bons contos previnem problemas que surgem por desvalorizar a infância: políticas injustas, carências afetivas, ou uma educação inadequada. E previnem através das suas potencialidades: afeto, capacidade de conhecer a realidade,

os outros e a nós mesmo, consolo, ajudam a pensar, oferecem um refúgio para escapar da dura realidade, fomentam o gosto pela leitura, a atenção e a imaginação.

Em suma, a leitura aliada à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente, desde os primeiros anos de vida, é um meio de enriquecimento e desenvolvimento infantil a vários níveis, coopera na transmissão cultural que as obras carregam, enfatiza as mensagens sem especificá-las, desperta lições e reflexões com as histórias, permite a identificação por meio dos personagens que ajudam as crianças a procurarem soluções para os seus conflitos mais íntimos, fortalece o vínculo que se cria com a pessoa que se dispõe a passar algum tempo ao seu lado, contribui fundamentalmente para o enriquecimento do vocabulário e, consequentemente, para a melhoria da expressão oral e até escrita.

2.2 Construção precoce do leitor

O saber ler não implica somente o ato de decifração e compreensão leitora, passa pelo gosto pela leitura. Esperarmos que as crianças saibam ler para oferecer um livro a uma criança é como se esperássemos que ela falasse para falarmos com ela. (cf. Abril, 2014). Aliás, segundo Madureira & Ferreira (2014)

“a criança aprende, desde o nascimento, a ler o mundo: o bebé aprende a ler a expressão facial dos que o circundam, o tom de voz com que lhe falam, o modo como o tocam, e não apenas lê como rapidamente aprende a interpretar esses sinais em função do contexto de socialização em que se desenvolve e seus actores” (p.12).

Desta forma, a aprendizagem da leitura pelas crianças pequenas é uma atividade diária que decorre em todas as circunstâncias, é essencial que tenham várias experiências com a escrita nos primeiros anos de vida, pois para essas crianças, ler faz parte do seu quotidiano. “Uma experiência vasta e variada com a linguagem impressa e oral, durante a primeira infância, tem uma grande influência sobre o futuro sucesso da criança no que respeita à leitura” (Council, 2008, p. 23). A leitura começa muito antes de saber ler, uma vez que

“ler imagens é leitura, e ler álbuns ilustrados, é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim...” (Sobrinho, 2000, p.87).

Aos olhos da criança, o livro começa por ser um brinquedo, o que favorece a relação afetiva aos livros e posteriormente ao ato de ler por prazer.

O jogo não só oferece diversão como é uma fonte de aprendizagem. Jogando, as crianças, relacionam-se umas com as outras, criam fortes vínculos de amizade, resolvem problemas que surgem entre elas, assimilam a complexidade da realidade. O jogo é com frequência uma história. Por norma a criança quando joga narra a si mesmo atuando, ou narram as falas de um boneco ou outro ser inanimado (cf. Abril, 2014).

Capítulo III- Estratégias para formar o hábito de leitura como fonte de prazer

É primordial tornar a leitura interessante aos olhos da criança, uma fonte de surpresas e descobertas, para tornar o hábito de leitura uma fonte de prazer.

O brinquedo ou jogo lúdico é o centro da vida infantil que é, por sua vez, o estágio necessário de aprendizagem para a vida adulta, pois a criança que não brincar será um adulto com mais dificuldades na sua capacidade de pensar e agir. O prazer de ouvir e de jogar precede o de ler, e por isso o livro começa por ser entendido como um brinquedo contribuindo para a adoção de atitudes e de disposições em relação à linguagem escrita que se constituem como antecipadoras da literacia.

O livro-brinquedo é “um veículo potencialmente atrativo no campo da exploração pictórica/gráfica, pela capacidade de experimentação e de inovação que acarreta” (Ramos, 2017, p. 30).

O livro só é considerado brinquedo se o seu uso for espontâneo e livre, pressupondo uma relação íntima com a criança. Os livros devem por isso estar à disposição da criança, de maneira a que esta tenha fácil acesso, de forma a conhecer, a manipular, fazendo uma leitura indireta. E é nessa leitura indireta que ela vai descobrir o livro como objeto visual, a forma, as cores, as ilustrações, as letras que dizem alguma coisa, é um brinquedo-livro que é explorado no seu todo. Por livro-brinquedo subentende-se os livros *pop-up*, os livros-concertina, os livros-fantoches, entre outros. São livros potencialmente capazes de incitar exercícios sensoriais ricos e diversos em termos de leitura e de manipulação, por via da presença de uma composição visual dominante. (cf. Ramos, 2017).

Pelos dois anos de idade, com a fase simbólica da linguagem, a criança vivencia a fase mais complexa e mais importante, pois é esta que veicula o pensamento, uma vez que o pensamento é uma ação interiorizada que se enuncia pela linguagem. Com o jogo simbólico a leitura é visual e auditiva, embora na fase seguinte estes continuem

a ser dois aspetos predominantes, sendo o livro, nesta faixa etária, um jogo verbal, é elementar neste período os efeitos sonoros, os recursos linguísticos, protagonistas que se identifiquem com os seus familiares e com as próprias crianças.

É também fulcral na promoção do gosto pelo livro, pela leitura e, consequentemente, no contributo para formar e modelar leitores assíduos e proactivos, a forma do livro, o suporte físico, os caracteres gráficos e as ilustrações, pois tornam o livro e o ato de ler atrativo. São livros potencialmente capazes de incitar exercícios sensoriais ricos e diversos. (cf. Ramos, 2017).

“Entre as estratégias de promoção da leitura e de construção de competências de pré-literacia apontadas, recomenda-se o contacto assíduo, próximo e regular com os livros desde tenra idade, possibilitando à criança o manuseio livre, intuitivo e lúdico, associado a momentos de prazer e afetividade” (Ramos, 2017, p. 25).

3.1 Papel da ilustração no processo de leitura

“Para as crianças, os primeiros contactos com os livros e as suas ilustrações são uma aventura maravilhosa e estimulante. Esses momentos levam ao gosto pela leitura e ao desenvolvimento da imaginação” (Vasconcelos, Rodriguez, & Reis, 2017, p. 48).

Ramos (2007, p.37) atribui como finalidades da ilustração as seguintes:

- a) atrair e cativar a atenção do leitor;
- b) mediar a mensagem do texto, apoiando a decodificação do(s) sentido(s);
- c) complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens;
- d) aprofundar o texto ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo, por exemplo;
- e) aludir a elementos culturais ou históricos (presença de quadros, livros ou personagens), iniciando o leitor no jogo intertextual;
- f) substituir o texto preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ ou personagens” (Ramos, 2007, p. 37).

O livro infantil comporta uma “função lúdica”, que quanto mais a imagem o domina, mais evidente se torna. Esta função lúdica é fundamental para cativar a criança. A imagem apela à sensibilidade e à imaginação e provoca, por parte da criança, uma ampliação conotativa do conceito que favorece o enriquecimento do vocabulário e uma resposta linguística variada, altera a forma de raciocínio e de percepção das mensagens comunicativas. Sugere-se que a presença de imagens seja proporcional em relação à idade e à capacidade leitora das crianças.

Indo ao encontro das palavras de Ramos (2010), a ilustração resulta de um processo de aproximação e recriação da leitura de um texto, é uma sequência organizada, uma apresentação cuidada, doseando a quantidade de informação a disponibilizar ao leitor. É através da leitura que o ilustrador faz com que o texto chegue junto dos seus destinatários, e, por isso mesmo, antes de ser um artista, o ilustrador, tem de ser um bom leitor. “É esta capacidade de leitura que distingue bons ilustradores (e boas ilustrações) de bons artistas plásticos ou designers” (Ramos, 2010, p. 13).

O papel do ilustrador é tão significativo como o do autor, pois ambos transmitem uma mensagem, com diferentes formas de “narrar”, o ilustrador não pode ser “um mero repetidor do texto, nem as imagens que cria podem ser redundantes, sob pena de se tornarem desnecessárias ou, até, perturbadoras da relação da criança com o texto” (Ramos, 2007, p. 18).

As ilustrações, cuidadas e localizadas de forma a facilitar a compreensão do livro, funcionam como uma ferramenta para formar um leitor visual. Sendo este um processo de desenvolvimento progressivo da criatividade, permite reconhecer personagens, identificar emoções ou sentimentos, perceber o evoluir de uma ação e localizá-la no espaço e no tempo.

Manzano (1988) defende que a imagem, no caso do livro infantil,

“não exprime só os ambientes, características externas dos lugares ou dos protagonistas, mas transmite, também, a intensidade dramática de um dado momento, o processo psicológico do desenvolvimento de uma paixão, as relações socioculturais de um contexto, o lirismo determinado de uma paisagem, a ternura de uma atitude, a vivacidade de um movimento, a força comunicativa de uma reacção” (citado por Ramos, 2007, p.25).

Vários investigadores que se têm dedicado ao estudo aprofundado do álbum defendem que a sua principal particularidade reside na especificidade da relação entre texto e imagem; estes volumes caracterizam-se pela abundância de ilustrações, afastando-se da condensação textual. Estas duas linguagens (palavra e imagem) articulam-se para em conjunto contarem uma história. “A ligação estreita entre ambos acarreta níveis de interpretação distintos, num processo de avanços e recuos sucessivos. Estimulam e reformulam conjecturas explicativas, motivando uma pluralidade de leituras e significados para a qual contribuem todos os elementos que os integram” (Ramos, 2017, p. 36).

O termo “livro-álbum” tem suscitado controvérsias em torno da sua definição. No entanto, Ramos (2017) considera que o álbum é antes de tudo um jogo de descobertas e de sugestões, uma obra que impele o leitor a ler, interpretar e manipular. Porém, estes livros embora se aproximem do brinquedo porque são concebidos para serem manipulados e constituem uma vertente interativa, não são considerados “livro-brinquedo”, pois para além de impelirem o leitor a jogar constituem também uma vertente lúdica que impõe limites à utilização do brinquedo.

Situando-se num limbo entre o livro-objeto e o objeto brinquedo, o álbum convida à exploração de um percurso simultaneamente físico e poético, é uma obra aberta às interpretações do leitor. “Não esqueçamos ainda que, tendo no seu destinatário preferencial a criança, estes volumes preveem explorações repetidas que estimulam a autonomia gradual na manipulação, não só do livro, como das formas que neles surgem desenhadas” (Ramos, 2017, p. 82).

Gomes distingue o álbum que contém uma funcionalidade narrativa dos álbuns de teor informativo, poéticos ou outros. (cf. Ramos, 2007).

Os livros informativos “refletem uma intencionalidade lúdica, estipulam uma particular maneira de aprender, baseada no estímulo à descoberta e à acção sobre/diversão a partir do objecto-livro” (Vasconcelos, Rodriguez, & Reis, 2017, p. 47).

Torna-se essencial investir na alfabetização visual das crianças, promovendo o seu desenvolvimento crítico e cognitivo e abrindo portas para a sua criatividade, impedindo que se tornem, futuramente, mais uma consumidora passiva de imagens que não compreende. A ilustração é um elemento de indubitável valor, atrai a atenção do leitor, expõe o leitor a diferentes linguagens estéticas, permite mesmo a crianças muito pequenas a realização de leituras plurais (componente textual como visual).

3.2 Leitura em voz alta

O que apraz as crianças até aos dois anos é a sonoridade das palavras. O som da voz, a cadência do texto e a expressão das palavras é que as vai envolver no processo. A linguagem tem de ser viva e dirigida às crianças, o contacto visual deve responder aos seus balbucios e deixar que toquem nos livros é o que os atrai. Nesta faixa etária as crianças estão numa fase de descoberta do som articulado, num estágio auditivo puro; é pelo tom de voz que elas sabem se estamos a brincar ou a repreender, pois a sua capacidade ainda não responde ao significado racional, mas sim à impressão intuitiva. (cf. Carvalho B. V., 1987).

“A capacidade para discriminar sons da fala é inata e desde o nascimento o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana[...] Se lhe falarmos com uma entoação melódica que expresse ternura, ele sorri, se usarmos uma entoação típica de zanga ou reprimenda, ele “faz beicinho” e chora” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 14).

Nem todos os livros podem ser lidos pelas crianças, porém, quase todos podem ser narrados para elas, sendo indispensável o conhecimento do tema e da história a ser manipulada, mais importante do que se faz, neste caso, é como se faz.

Quando se trata de bebés, o conteúdo do livro não é o mais importante, mas sim o som da voz, a cadência do texto e a expressão das palavras, pois é a forma como se faz a leitura em voz alta que vai envolver as crianças nesse processo. A linguagem tem de ser viva e dirigida diretamente a elas. Fazer contacto visual, responder aos seus balbucios e deixar que toquem nos livros são ações que vão fortalecer a relação da criança com o livro. (cf. Cardoso; Bisognin, 2018).

Como a criança ainda não tem capacidade de fixar a atenção, interessa-se mais pelo seu enredo. É por isso crucial a forma como é apresentada a história à criança, as repetições, as onomatopeias, as hipérboles, as sensações hiperestésicas, o humorismo, a dramaticidade, o canto, e outros recursos sonoros, privilegiando a ilustração, o som e a cor. O aumentativo e o diminutivo dão grande poder evocativo ao objeto e ação, aumentando a capacidade emocional.

De salientar que a linguagem não se aprende, mas apreende-se.

“No processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e

semânticas e de regras pragmáticas da língua” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13).

Quando a criança inicia a conquista da linguagem, é importante habituar-se à forma correta, não existe dificuldade. Dificuldades irá encontrar no futuro se assimilar a forma errada e for necessário reaprender, pois até então a criança está a moldar a sua expressão. Portanto, a linguagem utilizada deve ser fluente, da vivência da criança, mas sempre correta.

A interação com o adulto funciona como um “andaime” para a criança no processo de desenvolvimento da linguagem; o educador de infância é, assim, uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.

“Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautar por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27).

Capítulo IV- A leitura no contexto da creche/Papel dos mediadores

As crianças têm tendência a imitar e observar os seus modelos, sejam eles adequados ou não. Assim, se os pais e educadores transpuserem o gosto inato pela leitura, por meio de ações evidentes à percepção das crianças, estas irão certamente interessar-se pelos livros, sentir a valorização do livro e entender a leitura como um prazer, algo que nos enriquece. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se viver num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos.

Cabe aos mediadores da leitura a importante tarefa de tornar a leitura uma rotina diária, num hábito, ou numa atividade relevante. Leva o seu tempo e exige afeto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. (cf. Ramos & Silva, 2014).

“A narração do conto deve fazer-se num momento determinado, no qual se possa criar um clima especial entre o narrador e os ouvintes, procurando alimentar o prazer estético das crianças. É fundamental recordar, que a narração oral, tanto a levada a cabo pelo professor como a realizada pelos pais, em casa, deve evitar a utilização das ilustrações, para que a criança ouvinte vá construindo as suas próprias imagens em interiores, associando-as às palavras” (Sobrinho, 2000, p.47).

Narrar é uma relação binária, requer alguém que conte e alguém que escute. No entanto, não basta apenas narrar a história, mas cativar os ouvintes. Por isso, não

se pode contar qualquer coisa, é fundamental captar a atenção, fascinar as crianças. (cf. Abril, 2014).

Assim, na altura de escolher o livro devemos ter em mente que é elementar que haja um encontro feliz e harmonioso entre o texto e o leitor, possibilitando uma fiel interpretação da mensagem e o desenvolvimento estético da criança. A opção por um protagonista infantil, e representado visualmente em espaços ou cenários e situações comuns no quotidiano da criança favorece a identificação do próprio destinatário infantil com as situações recriadas (Vasconcelos, Rodriguez, & Reis, 2017).

Evidentemente que se em casa ou na creche oferecerem livros tediosos, sem nenhum interesse para as crianças, estes nem irão começar a prática leitora. Pelo contrário, acertar nas histórias que iremos ler para as crianças é a chave para a conexão necessária entre o leitor e o ouvinte, e o leitor e o livro. Se conseguirmos fascinar uma criança com um livro, elas vão querer mais e mais, vamos despertar o interesse pelo livro e, conseqüentemente, pela leitura. (cf. Abril, 2014).

Alguns dos critérios para a seleção dos livros, passam pelo formato do livro, que deve ser resistente a uma manipulação pouco experiente e pelo tamanho que deve ser preferencialmente reduzido. No fundo aspetos adequados às características do pré-leitor, de modo a facilitar o manuseio livre e em segurança destes objetos que favorecem a descoberta e a leitura (Vasconcelos, Rodriguez, & Reis, 2017).

Importa sublinhar que a seleção de um livro deve ser feita em função de um leitor concreto, pois o livro falhará o alvo se a criança para que é destinado não dispuser ainda das estruturas linguísticas, cognitivas, afetivas e da experiência do real que lhe permitam um acesso minimamente satisfatório ao texto. Segundo Hunt (2010) os critérios para avaliar se o livro é ou não apropriado ao destinatário devem ser: “a preferência pessoal (política, sexual, temática); a conveniência do conteúdo (como o adulto o percebe) para o uso que será dado ao texto (formação de habilidades, educação social, diversão); e, talvez o mais fácil, a complexidade linguística” (p.80).

“Por sua vez, o grau de familiaridade com o livro utilizado, ou seja, a repetição da leitura do mesmo livro também evidencia benefícios para as crianças ao nível do seu vocabulário proporcionando oportunidades para intervenções de tipo diferente” (Mata, 2004, p. 96).

Pelas palavras de Guerra (2014) “la escuela es nuestra segunda casa, la casa es nuestra primera escuela” (citado por Abril, 2014, p. 18) e, por isso, faz todo o sentido

existir cooperação entre família e Educador de Infância/creche, uma vez que serão os principais mediadores de leitura na vida de uma criança.

4.1 Papel do educador na promoção da leitura

Como referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, embora este vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções até aos 3 anos de idade. Segundo este decreto-Lei:

“[N]a educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

É reconhecido o importante papel do educador na promoção da leitura, cabe a este saber “criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus, et al., p. 56).

A leitura não é uma atividade mecânica, exige atenção e concentração, além de pré-requisitos prévios para a sua aprendizagem daí a necessidade de comportamentos emergentes de literatura, motivações externas (atenção dos adultos; situação de jogo; reforços afetivos) que passam a motivações internas (o prazer de ler por ler).

A motivação desempenha um papel essencial, pois uma criança motivada estará muito mais implicada, fazendo com que as atividades de leitura sejam bem-sucedidas.

Na motivação para a leitura podem ser identificadas duas grandes subcategorias, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. No caso da motivação extrínseca, o aprendiz-leitor pode ler extrinsecamente motivado para ter boas notas, obter o reconhecimento dos pais, por razões sociais ou competição, a aprendizagem é apenas um meio para atingir um determinado resultado positivo ou para evitar um resultado negativo. Já na motivação intrínseca o que leva o leitor a ler é a curiosidade, o interesse e o envolvimento. (cf. Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014).

O primeiro trabalho do educador é formar o hábito da leitura. Escolher uma boa leitura nem sempre é fácil, e devemos ter em mente alguns critérios como vimos

anteriormente. Para além disso, no momento de contar a história, deve ter-se em consideração adequá-la ao nível, ao meio ambiente, à faixa cronológica e ao momento emocional dos ouvintes. Incentivar as crianças a ler passa por proporcionar um encontro agradável com os livros, que depende muito da atitude que os adultos têm perante o ato de ler, o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição. (cf. Sobrino, 2000).

Para o leitor conseguir manter o ouvinte interessado, atento e motivado existem alguns princípios gerais. A linguagem deve ser simples, correta e viva, é fulcral o emprego de recursos linguísticos e estes devem ser utilizados com expressividade, harmonia, movimento, ritmo e sonoridade, no fundo é recorrer à teatralização da narrativa. “Os conteúdos serão simples, mas não simplistas, e empregarão um vocabulário que lhes seja familiar” (Sobrino, 2000, p.48).

O ato de ler e contar histórias às crianças enriquece o desenvolvimento a vários níveis, desde o da linguagem oral, percepção e relacionamento entre imagens e palavras, sons e ritmos, à socialização, recreação, formação, informação, instrui a atenção, estimula a imaginação, desperta emoções, forma o hábito da leitura, ensina a “ouvir”, permite à criança sair do seu casulo egocêntrico, pois a ligação que se cria com a alegria e o sofrimento das personagens, desencadeia a curiosidade em relação ao pensamento do outro. (cf. Hunt, 2010).

O educador, como mediador, deve proporcionar a vertente lúdica da obra, desfazendo a face séria e escolar do livro. Para isso é importante ter em conta o pensamento de Azorín (1980): “Las lecturas que se hacen para saber no son, en realidade, lecturas. Las buenas, las fecundas, las plancenteras son las que se hacen sin pensar que vamos a instruirnos” (citado por Abril, 2014, p. 107).

A mediação leitora em idades precoces exige a criação de intencionalidades, estratégias lúdico-expressivas que ajudem as crianças a aceder ao conteúdo textual presente em cada livro. Cabe aos educadores na formação de futuros leitores contemplar na organização da sala de atividades espaços destinados ao livro e à ativação do imaginário, dando a oportunidade de contactar com o livro, como fonte de prazer, de informação e de fantasia, “com a única finalidade de fazer do livro algo de atractivo e conseguir, pouco a pouco, que esse gosto se vá convertendo num hábito” (Sobrino, 2000, p.78).

Todas as estratégias devem facilitar o acesso ao livro, de forma espontânea, passando por organizar um canto de leitura na sala e estimular a criança a frequentá-lo, contar-lhe histórias, conversar sobre a leitura feita, mostrando-lhe a ilustração e permitindo-lhe participação e comentário, instituindo a “hora do conto” com frequência, dramatizando cenas narradas, entregando livros ilustrados às crianças, deixando-as inventarem a história ou comentarem livremente entre si o que veem, visitar a biblioteca frequentemente mas também promover encontros com escritores e ilustradores, encenar com a criança a técnica de abrir e folhear o livro, preservando-o em bom estado, promover o empréstimo de livros para levar para casa (cf. Henriques, 2013).

Os educadores devem procurar enriquecer o ambiente, dar múltiplas oportunidades às crianças para ouvirem boa literatura e para usarem a linguagem. “Não é o simples facto de haver livros que vai fazer a diferença. Contudo vai certamente poder facilitar mais oportunidades de interacção com o escrito e diversificar o tipo de interacções. [...] a diversificação das interacções leva à apreensão de aspectos diferentes e cada vez mais elaborados da linguagem escrita, conduzindo assim a concepções mais elaboradas sobre o seu funcionamento” (Mata, 2004, p. 106). O contacto precoce com a linguagem escrita permite que as crianças “contactem, reflitam, questionem, obtenham respostas, e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades.” (idem)

Mesmo quando ainda não sabem ler, as crianças podem aprender muito desde que tenham alguém que leia para elas. “O papel do adulto é fundamental, chamando a atenção para as convenções do álbum ilustrado e para a forma como a narrativa se organiza do ponto de vista visual” (Ramos, 2007, p. 34).

4. 2 O papel dos pais

Os pais precisam de compreender aquilo que está a ser feito na creche, para se poderem configurar como coparticipantes e entenderem a necessidade de partilhar responsabilidades na formação dos jovens leitores.

Promover a literacia no contexto familiar não significa ensinar as crianças de um modo formal. Aliás trata-se, essencialmente, de atos não planeados, casuais, tais como comentar as palavras numa determinada peça de roupa, chamar a atenção para

ler materiais impressos que tiver à sua volta, como ementas de restaurantes, rótulos ou cartazes. Outras vezes, trata-se de ler bons livros às crianças. (cf. Council, 2008).

Os hábitos de leitura como fonte de prazer devem ser continuados e intensificados na creche, jardins-de-infância e sucessivamente. No entanto, os principais e primeiros mediadores do livro devem ser os pais, a família, devendo criar rotinas diárias em torno dos livros e da leitura desde o nascimento, em ambientes familiares onde existam livros, onde seja habitual observar o comportamento de familiares leitores, a forma como pegam os livros, na posição em que o colocam, no sentido em que viram as páginas, na atenção que depositam na leitura e até nos próprios comentários que dela fazem, será uma forma de se habituarem a relacionar suportes/conteúdos de escrita e perceber as funções da linguagem escrita. Estas práticas dispõem de melhores condições para que a criança aprecie a leitura e se venha a tornar um leitor assíduo. (cf. Gomes, 2017).

Ao contar uma história estabelece-se um vínculo afetivo entre o contador e a criança, além de estimular a comunicação, subsiste uma associação do livro e da leitura a momentos de prazer, de encontro e de afetividade. (cf. Gomes, 2017). Isto remete-nos para o pensamento de Abril (2014) [No] hay mejor narrador en el mundo que un padre o una madre que le cuenta un cuento a su hijo, porque, sea cual fuere su estilo de narrar, siempre estará, cimentado en el vínculo amoroso más fuerte” (p. 36).

Pelas palavras de Gomes (2017), o livro, em geral,” é um belo objeto que dá prazer ter nas mãos e folhear quando as ilustrações são de qualidade, educam o gosto e constituem uma iniciação da criança ao mundo da arte e à leitura de imagens” (p.90). O autor enuncia algumas sugestões práticas para pais em prol da leitura com vista à construção de leitores por hábito e por gosto, de entre as quais: familiarizar o bebé com os livros recorrendo aos de pano, e plástico, de cartão, que ele possa explorar com a ajuda do adulto, mas também sozinho; estimular desde cedo o bebé cantando, a dar os nomes as coisas, a jogar com as palavras e as sonoridades verbais; permitir que a criança encare o livro como um brinquedo, um instrumento de prazer com o qual constrói uma relação lúdica; contar histórias com frequência e prolongar esse hábito até poder ler sozinho um livro para a sua idade. Como acentua Mata “Estas práticas de literacia familiar são também muito importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo estas um elemento base subjacente às características motivacionais para a literacia das crianças” (Mata, 2004, p. 95).

Sendo o mediador a ligação entre os livros e os primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos, compete ao leitor adulto assumir o papel de intermediário na relação da criança com o texto, uma vez que esta ainda não é reconhecida com autonomia e sentido crítico suficiente para seleccionar os livros que lê. O mediador deve por isso facilitar o acesso a livros de qualidade, o tipo de livros mais adequado aos seus educandos, em função do estágio de desenvolvimento em que estes se encontram e do seu nível de competência de leitura (Azevedo & Sardinha, 2009).

“Há que fomentar o gosto e o empenho na construção da biblioteca pessoal da criança, de forma a que ela saiba onde encontrar o livro que lhe apetece ler, mantendo-a em ordem, e conferindo-lhe um lugar importante no seu quarto. Os hábitos de arrumação e ordem desde a infância, estimularão, mais tarde, bons hábitos de trabalho. Além disso, deve frequentar-se, com os filhos e as filhas, os lugares onde se encontram os livros: livrarias e bibliotecas” (Sobrino, 2000, p.88).

As práticas de literacia fundamentam-se nas ideias implícitas que os pais têm sobre a leitura e escrita, são as crenças da família que determinam a forma como estruturam o ambiente de alfabetização em casa. (cf. Pacheco & Mata, 2013). Assim, poderemos inferir que crescer no seio de uma família onde o livro é valorizado e a leitura uma prática quotidiana, contribui para desenvolver uma maior apetência pelo ato de ler

PARTE II- Estudo Empírico

Capítulo V – Contextualização do estudo

Tendo em consideração o enquadramento teórico do presente trabalho, a partir do qual se tentou fundamentar o papel do educador de infância na promoção da leitura em idades precoces e a sua influência nas crianças, procurou-se desenvolver um trabalho de pesquisa, realizado no âmbito do estágio efetuado entre novembro e janeiro do ano letivo de 2017/2018, o qual teve como finalidade identificar e concretizar um conjunto de estratégias para a promoção da leitura em idades precoces.

Sendo um trabalho realizado no contexto de estágio, considera-se pertinente fazer uma breve caracterização da Instituição onde decorreu o estudo, bem como do grupo de crianças.

Importa referir que as atividades foram realizadas em conjunto com a minha colega de estágio, por esse motivo falarei na primeira pessoa do plural ao expor as atividades desenvolvidas.

5.1 Breve caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estudo é de cariz privado e situa-se numa comunidade urbana, de Coimbra e possui duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância.

O edifício está distribuído por três pisos. A cave (pisso 0) que se destina, fundamentalmente, a arrecadações, instalações sanitárias de serviço e sala polivalente, muitas vezes utilizada como ginásio. O piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio como: cozinha, refeitório, dormitórios e entrada principal com um palco de apoio às festas desta instituição; no piso 2, ficam as salas da creche (ala esquerda) e JI (ala direita) e, ainda, neste piso, podemos encontrar o gabinete das educadoras e uma sala destinada ao apoio para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A instituição abre as suas portas à 7h30m e encerra às 19h30m. Ao longo do ano, a instituição encerra apenas quatro dias, na última semana de agosto, para limpeza e desinfestação geral.

Quanto aos recursos humanos, há 2 elementos da direção, 7 educadoras de infância, 1 educadora de apoio especializada em Necessidades Educativas Especiais,

20 auxiliares de ação educativa, 2 auxiliares de apoio à copa e cozinha e 2 funcionárias de limpeza.

Existem diversas atividades extracurriculares, como a natação, judo, ballet e inglês. Para garantir todas estas atividades, existem 10 técnicos de apoio.

5.2 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 24 crianças com 2 anos de idade, sendo 7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Pode ser considerado um grupo heterogéneo, visto que as idades estão compreendidas entre os 26 meses e os 35 meses, existe diversidades de experiências e, também, um nível diferenciado nas questões de desenvolvimento.

No geral, é um grupo bastante bem-disposto e curioso, sendo recetivo a novas experiências de aprendizagem. São crianças muito carinhosas e afetuosas. Mantêm uma boa relação com os adultos.

Capítulo VI- Desenvolvimento do estudo

6.1. Problemática

O ambiente educativo em que se insere o grupo deste estudo é pobre no que diz respeito ao contacto com a “leitura”. Na verdade, na sala de atividades não existia qualquer espaço que favorecesse a leitura, não havia livros disponíveis, nem outros materiais que pudessem ser explorados no sentido de sensibilizar as crianças para o prazer da “leitura”, para além de não existir um momento da rotina destinado à hora do conto.

6.2 Pertinência do estudo

A leitura é o resultado de uma diversidade de fatores, desde o leitor, à situação de leitura e o material a ser lido. É nesta perspetiva que considero ser importante desafiar a motivação para a leitura, “abrir espaço para a alegria e o prazer de ler” (Proença, 2010, p.22). A leitura precoce, o primeiro contacto com os livros, é uma fase determinante na visão do livro e da leitura, daí que reconheça a importância de fazer uma abordagem sobre este tema na tentativa de conseguir uma adequada e estimulante motivação à leitura em contexto de creche, mais precisamente, com crianças de dois anos.

6.3 Objetivos do estudo

Assim, tendo em consideração a preocupação com a questão da leitura precoce pretende-se, com o presente trabalho:

- Compreender o papel do educador/a de infância na promoção da leitura nesta faixa etária (2 anos);
- Compreender o papel do mediador em contexto familiar;
- Compreender de que forma o/a educador/a pode influenciar a família;
- Identificar as estratégias que poderão ser utilizadas para suscitar o gosto pelo livro e, consequentemente, a apetência pela leitura;
- Procurar explorar a vertente lúdica das obras;
- Criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção através da narração;

Capítulo VII- Metodologia

7.1 Natureza do Estudo

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa descritiva onde “o investigador observa, descobre, caracteriza e muitas vezes classifica novas informações, com vista a traçar um retrato claro e preciso da situação que estuda” (Fortin, Côte, & Fillion, 2009, p. 7) com abordagem qualitativa, em que “o investigador escolhe um fenómeno, estuda-o em profundidade, no seu conjunto, reúne e liga várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade que tem sentido para os indivíduos que vivem o fenómeno em estudo”(idem, p.31).

7.2 Instrumentos de recolha de dados

Como forma de avaliar e refletir as intenções para a ação, a recolha de dados foi feita através da observação participante, em registos de cariz descritivo, apoiados na observação e escuta ativa, em registos audiovisuais, comentários das crianças e notas de campo.

É de salientar que os registos audiovisuais são determinantes para focar a nossa observação nas interações e colmatar algumas falhas que ocorrem no momento em que a situação se está a desenrolar, permitindo uma maior autenticidade dos dados recolhidos.

“Diversos estudos demonstram que a observação tem de estar na base de toda a avaliação desenvolvida em contextos de educação de infância, sendo fundamental a sua passagem para a escrita de uma forma compreensiva e sistemática, mas fácil de pôr em prática” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 67).

A recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, “[q]uando é baseada na observação cuidadosa, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

No sentido de perceber a relevância do papel do educador na promoção da leitura como uma fonte de prazer, lazer, de informação e de interação em tenra idade, torna-se pertinente ter em conta as variáveis de bem-estar e implicação no decorrer das sessões implementadas, pois, tal como nos diz Laevers (2005); Laevers & Heylen (2003) citados por Carvalho & Portugal, 2017, “o bem-estar e implicação são variáveis processuais que informam sobre as variáveis de contexto e permitem inferir sobre a qualidade do processo de aprendizagem (resultados).” (P.21)

7.3 Instrumentos de análise dos dados

Com este estudo pretendia-se compreender o que levava as crianças a envolverem-se. Por essa razão, prestei atenção às intervenções das crianças, à motivação e implicação que demonstravam no decorrer das atividades e ao longo de todo o processo. O bem-estar e a implicação são variáveis processuais que permitem concluir sobre a qualidade do processo de aprendizagem. (cf. Carvalho & Portugal, 2017).

“A implicação é vista como uma qualidade da atividade, marcada por uma grande concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança e resulta da interação entre o contexto (incluindo os adultos) e as características das crianças.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 27)

Contudo, esta variável não pode ser vista isoladamente, pois está dependente do bem-estar da criança. “O bem-estar é um estado emocional marcado pela satisfação e o prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior. Está diretamente ligado à satisfação das necessidades básicas” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 28)

De forma a facilitar o registo dos níveis de bem-estar e implicação utilizaram-se grelhas, baseadas em Carvalho & Portugal (2017), onde foram registados alguns elementos chave que facilitarão a indicação do nível de bem-estar e implicação atingido.

“A avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/ envolvimento da/s crianças, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Os indicadores de bem-estar emocional, segundo Carvalho & Portugal, 2017, podem organizar-se em três níveis: alto, médio e baixo. Estes níveis bem como os indicadores que lhes são associados apresentam-se com uma descrição pormenorizada no quadro 1¹ de Carvalho & Portugal, 2017, a partir do qual se construiu uma tabela (tabela 1).

¹ O quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017, encontra-se no anexo 1

Capítulo VIII- Intervenção

Dada a problemática do estudo, foi decidido, como prioridade da intervenção, facultar às crianças a exploração de materiais escritos, no sentido de explorar a leitura como uma atividade que proporciona prazer e satisfação e que pode contribuir para a construção da perceção das crianças acerca do mundo através do imaginário.

Assim, tendo como objetivo proporcionar ao grupo de crianças um espaço de leitura, além de promover hábitos de leitura, foram pensadas e desenvolvidas uma série de atividades estimulantes que contribuíssem para que a criança se familiarizasse com o código escrito, realizasse leituras de imagens e vivenciasse situações de dramatização.

Foi nossa intenção dinamizar a hora do conto pela interação da narrativa com a dramatização, através de diversos suportes visuais, o emprego de recursos linguísticos (utilizados com expressividade, harmonia, movimento, ritmo e sonoridade), de modo a apresentar às crianças diferentes formas de contar histórias, mantê-las interessadas, atentas e motivadas procurando, facilitar o melhor entendimento do texto e o processo de aprendizagem da criança.

Procurou-se, também, tornar a leitura de histórias um momento da rotina, estabelecendo a “hora do conto” com frequência, promovendo o contacto assíduo, com os livros, e, para além disso, valorizar o conteúdo da história, promovendo o envolvimento das crianças na história fortalecendo a criatividade e a imaginação.

Estando cientes de que uma iniciação favorável à leitura depende muito do relacionamento que as crianças têm com o livro e com a linguagem, desde muito cedo, sendo essencial a promoção e motivação precoce no contacto com os livros, planeámos propostas de atividade que tinham como base primordial a estimulação da leitura, no qual as famílias também estavam implicadas de modo a garantir um resultado positivo.

Apresentam-se, assim, neste capítulo, as atividades desenvolvidas bem como a análise dos indicadores processuais em cada atividade.

8.1 Atividade 1– Cantinho da leitura

De forma a contornar o facto de os livros não estarem ao alcance das crianças e de terem pouco contacto com livros, criámos um cantinho da leitura², com a finalidade de proporcionar a leitura livre e gratuita, e, desta forma, possibilitar às crianças o fascínio pela literatura pois “não se nasce leitor e ninguém ama o que não conhece” (Barros, 2014, p.21). Considerámos importante definir esta área na medida em que, como defendem Hohmann e Weikart (1997), é uma

“maneira concreta de aumentar a capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar.” (p.165)

Decidimos localizar este cantinho, numa zona onde fosse possível as crianças estarem mais sossegadas, visto que é destinado a atividades mais repousantes, sendo conveniente colocá-la tão longe quanto possível das áreas barulhentas da sala. Colocámos almofadas, com o objetivo de tornar o cantinho acolhedor e convidativo; os livros foram arrumados em expositores com a capa à mostra, para que as crianças identificassem facilmente o que tinham à sua disposição; foram, também, colocados no chão, numa caixa, livros de forma a permitir que crianças lhes pegassem com facilidade. Foram, ainda, colocados à disposição das crianças, fantoches para que elas recreassem, sempre que pretendiam, as suas próprias histórias.

O cantinho da leitura permitiu às crianças, a observação e manipulação de livros, revistas e fantoches, a simulação da leitura, com base na memória e nas imagens, ouvir histórias e inventar as suas próprias histórias, mas também, momentos de tranquilidade e relaxamento.

² Ver apêndice A.

Tabela 1-Indicadores processuais da Atividade 1 [Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017 (Anexo I)]

| Indicadores processuais de qualidade | |
|--|--|
| Bem-estar | Implicação/ envolvimento |
| <p>Prazer/Alegria/Vitalidade/ Energia</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças ao verem o espaço novo da sala manifestaram-se através do riso e exploraram com prazer e interesse; As crianças quando estão nesta área, sorriem, cantam e batem palmas; <p>Relaxamento/ Tranquilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> “A R lê u um livro à J enquanto esta estava deitada no “puf” com um tecido por cima fazendo de manta”; A J é uma criança que acorda muito cedo e procura frequentemente este espaço para repouso. | <p>Persistência/ Ímpeto exploratório/Satisfação/motivação Concentração</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças procuram muitas vezes este espaço e durante bastante tempo (considerando a faixa etária); “A L pega na caixa dos fantoches e tira um de cada vez, colocando em cima de uma mesa e emitindo sons ao mesmo tempo. Depois vai buscar uma história e lê-a, juntamente com a C e a M que se juntaram, entretanto”; J pega num livro, abre, diz qualquer coisa que não é perceptível, mas dá ideia de que “resume” o livro, fecha, volta a colocá-lo na estante, pega noutro e faz o mesmo processo; Quando dizemos às crianças que vamos contar uma história, elas gritam e deslocam-se para o cantinho da leitura com entusiasmo; As crianças recontam as histórias lidas, fazendo as mesmas |

| | |
|--|---|
| | <p>expressões e repetindo as mesmas palavras que viram e ouviram;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ M está a ver um livro e após ser chamada várias vezes não responde, estando absolutamente “vidrada” no livro; ▪ A maioria das crianças imita o comportamento do adulto mediador, sentam-se virando as imagens do livro para os colegas, ou para um peluche e contam uma história mostrando as ilustrações. |
|--|---|

8.2. Atividade 2 – Envolvimento das famílias na promoção de hábitos de leitura

Segundo Barros (2014) “não se pode nem deve dispensar o apoio das e às famílias, sem o envolvimento das quais a consolidação de hábitos de leitura fica irremediavelmente comprometida” (p.11). Para promover o envolvimento das famílias nesta proposta, sugerimos à educadora cooperante que cada criança levasse um livro para casa ao fim-de-semana, para poderem desfrutar da leitura com os seus pais. Com o apoio da educadora, enviámos aos pais a informação necessária para que ficassem a par da situação e, ainda, pedimos a sua colaboração na confeção de um saco ³(ou a utilização de um saco que tivessem em casa), para que as crianças pudessem transportar os livros da creche para casa e de casa para a creche. Os pais mostraram-se interessados e participativos trazendo, de imediato, os sacos. Começámos, então, a enviar os livros para casa à sexta-feira e pedimos aos pais que os entregassem durante a semana seguinte, de forma a que, todas as sextas-feiras, pudessem levar outro. Para organizar a informação, elaborámos uma tabela de registo⁴, na qual se assinalavam os livros que a criança levava para casa, com a indicação das datas de “requisição” e de devolução. A tabela tinha, ainda, um parâmetro destinado aos comentários e/ou sugestões dos pais.

O *feedback* dos pais foi positivo, tendo demonstrado, através dos comentários, agrado pelas histórias escolhidas e pela iniciativa.

Uma outra forma de envolver as famílias, consistiu em convidar os familiares (mãe, pai, avó, avô, tia, tio, outro familiar ou amigo) para ir à sala contar uma história. De registar que houve bastante adesão a este convite⁵ e foi do agrado tanto dos familiares como das crianças que se mostraram muito alegres com a presença dos familiares na sala.

³ Ver apêndice B.

⁴ Ver apêndice C

⁵ Ver apêndice D.

Tabela 2- Indicadores processuais da Atividade 2 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)

| Indicadores processuais de qualidade | |
|--|--|
| Bem-estar Emocional | Implicação/ envolvimento |
| <p>Prazer/Alegria/ Vitalidade/ Energia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A escolha do livro para levar para casa, provocava agitação nas crianças, ficavam muito entusiasmadas; ▪ Quando o Avô de L foi contar uma história à sala, ela deu pulos de alegria e apresentou com júbilo o seu avô às restantes crianças, e também estas se mostraram sorridentes; <p>Tranquilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças mostraram-se calmas e interessadas ao longo da narração por parte dos familiares; | <p>Concentração/ Ímpeto exploratório</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças observaram atentas e admiradas a narração dos familiares; ▪ As crianças mostraram com alegria os sacos que haviam feito com os seus pais; ▪ D: “a minha mamã contou a tória (história)”; ▪ F: “O papá e a mamã, compalam um livro pa mim” (o papá e a mamã compraram um livro para mim. |

8.3. Atividade 3 - “Não é uma caixa” de Antoinette Portis

Na realização desta atividade tivemos presente as palavras de Piaget (citado por Fernandes, 2012), “a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo” (p.19) ou seja, é a partir de uma distinção entre significante e significado, que a criança pode recordar-se de algo, é a capacidade de o sujeito invocar o ausente e conseguir representá-lo tornando-o presente.

Esta atividade baseou-se na interação da narrativa com a dramatização do livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis utilizando, como recurso, uma caixa⁶, de forma a cativar as crianças. Damos oportunidade às crianças de dramatizarem a história à sua maneira e com uma caixa brincarem ao faz de conta, criando as suas personagens, as suas ações, dando largas à sua imaginação e criatividade.

⁶ Ver apêndice E.

Tabela 3 - Indicadores processuais da Atividade 3 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)

| Indicadores processuais de qualidade | |
|---|---|
| Bem-estar Emocional | Implicação/ envolvimento |
| <p>Prazer/Alegria/Vitalidade /Energia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças no geral fixaram o olhar, expectantes e divertidas; ▪ Pediram imensas vezes para contar esta história; ▪ Ao longo da narração expressaram comentários como: “uau”, “Um carro”, “vruuuuum”. | <p>Motivação / persistência/ Ímpeto exploratório/ Concentração</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Foi um dos livros que mais exploraram, reproduzindo a leitura como ouviram (imitam tanto gestos como palavras); ▪ P com o livro na mão e folheando vai repetindo a frase “não é uma caixa” ao mesmo que faz o movimento “não” com o dedo; ▪ Colocaram-se dentro da caixa e faziam dela um carro, autocarro, uma casa, entre outros. |

8.4. Atividade 4 – “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle

Para a concretização da quarta atividade a obra escolhida foi “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, editada por Kalandraka. Este álbum acompanha o processo de crescimento e de transformação do ovo em borboleta de uma forma muito acessível, pelo que a escolha da obra teve em conta a relação com a área do conhecimento do mundo, procurando, assim, propiciar novas aprendizagens.

Interligando com a variação cromática, o recorte e o formato próprio da edição, procurámos utilizar diversos recursos materiais para apoiar a leitura da história de forma a evidenciar uma obra capaz de captar a atenção das crianças, tendo em conta as dimensões pedagógica, estética e lúdica. (cf. Ramos, 2017).

Os recursos utilizados foram: uma bola, que se abre, para representar o ovo; uma fita verde para representar a lagarta magra e esfomeada; um pano para representar o casulo; dois balões de modelagem, que representaram a lagarta grande e gorducha e a borboleta⁷. Nesta atividade, deu-se, também, a oportunidade às crianças de recontarem a história através dos materiais.

⁷ Ver apêndice F.

Tabela 4 - Indicadores processuais da Atividade 4 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)

| Indicadores processuais de qualidade | |
|--|---|
| Bem-estar Emocional | Implicação/ envolvimento |
| Prazer/Alegria/ Vitalidade/ Energia <ul style="list-style-type: none"> As crianças demonstraram muita curiosidade e surpresa; Mantiveram um brilho nos olhos de entusiasmo. | Ímpeto exploratório/ concentração <ul style="list-style-type: none"> Contagem dos alimentos em grupo no decurso da leitura e acompanhando as ilustrações do livro; Resposta com veemência a desafios como “a lagartinha comeu mais maçãs ou mais peras?” (comparação); Enquanto S agarrava um balão (representante da minhoca) afirmou: “balão”, e F regateou: “é uma minhoca”; M ao explorar o livro conta os frutos espontaneamente. |

8.5. Atividade 5- “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares

A quinta atividade teve como elemento fundamental um avental de histórias,⁸ que serviu de cenário para a história contada. As personagens foram feitas em goma eva e colocadas no cenário consoante surgiam na história. A seleção da obra “Todos no sofá” surgiu principalmente por ser um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, além de que, o facto de apresentar animais e números, foi ao encontro dos temas abordados pela educadora cooperante.

A organização da história no espaço do avental “é uma forma de transferir os mundos descritos no texto para um espaço em miniatura perfeitamente compreensível para as crianças, onde a transferência ficcional para o real material é possível” (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 54).

⁸ Ver apêndice G.

Tabela 5 - Indicadores processuais da Atividade 5 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)

| Indicadores processuais de qualidade | |
|---|---|
| Bem-estar Emocional | Implicação/ envolvimento |
| Prazer/Alegria/ Vitalidade/ Energia <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças demonstraram exaltação (estando sempre a levantar-se para tocar no avental de histórias); ▪ Expressões de agrado, palmas, olhar expectante; ▪ Excitação com a “novidade”; ▪ P grita constantemente: “oia”, “oia ali”. | Ímpeto exploratório/ Persistência/ Satisfação <ul style="list-style-type: none"> ▪ R, S e F estiveram toda a manhã a brincar com o avental; ▪ R, S e F identificam os animais, ao mesmo tempo que pegam e despegam as figuras no avental; ▪ R: “mota o livro” (mostra o livro); ▪ Participaram na narração, fazendo a contagem dos animais e imitando os sons. |

8.6. Atividade 6 – “O capuchinho vermelho” de Helen Anderton

O livro selecionado para contar a história do capuchinho vermelho foi “Era uma vez-Histórias tradicionais para contar a rimar” de Helen Anderton. A escolha recaiu sobre este livro pelas rimas, as quais são perfeitas para apresentar a literatura às crianças, uma vez que contribuem para o aumento da aquisição da linguagem, desenvolvendo a consciência de fonemas, além de que estes fatores facilitam o processo de alfabetização.

Para a dramatização da história utilizámos fantoches⁹ como forma de cativar a atenção das crianças. Para complementar o teatro de fantoches, como atividade de alargamento de interpretação da história, elaborámos uma espécie de jogo da glória relacionado com a história¹⁰, proporcionando, desta forma, o reconto da história de uma forma lúdica.

Esta atividade, apesar de ter sido planeada de uma forma, no seu desenvolvimento foi necessário proceder à sua adaptação, em virtude de nos termos apercebido que não estava adequada à faixa etária nem à capacidade das crianças. Inicialmente, era esperado o “verdadeiro” jogo da glória, em que as crianças lançariam o dado e, consoante o número que lhes coubesse em sorte, prosseguiriam para as casas até chegarem à casa da avozinha (chegada), tendo alguns obstáculos ao longo do percurso (caso caíssem na casa do lobo mau teriam de andar para trás).

Porém, no decorrer do jogo da glória, relacionado com a história do capuchinho vermelho, verificámos que a maioria das crianças teve dificuldade em perceber o objetivo do jogo, a razão do lançamento do dado e, no seguimento das regras do jogo, a maioria das crianças ainda não estava apta para fazer o “subitizing” e interpretar quantas casas deveriam andar, para além de não compreenderem a finalidade do dado. Assim, foi necessário excluir o dado, e, como alternativa, narrámos um momento da história e a criança tinha que se dirigir para a casa que correspondesse a esse momento. Por exemplo: “O lobo mau chegou a casa da avozinha e deitou-se na sua cama fazendo-se passar por ela” e a criança teria que se dirigir à casa com a imagem correspondente a este momento. Desta forma, proporcionou-se o reconto da história de uma forma lúdica, sendo este o objetivo inicial desta atividade. Ainda assim, a exploração do dado

⁹ Ver apêndice H (Ilustração 15e16).

¹⁰ Ver apêndice H (Ilustração 17).

captou o interesse de algumas crianças (as mais velhas), tendo-se mostrado divertidas ao contar o número de bolas de cada um dos lados do dado.

Tabela 6- Indicadores processuais da Atividade 6 (Tabela Baseada no Quadro 1 de Carvalho & Portugal, 2017)

| Indicadores processuais de qualidade | |
|---|--|
| Bem-estar Emocional | Implicação/ envolvimento |
| Prazer/Alegria/ Vitalidade/ Energia <ul style="list-style-type: none"> As crianças, manifestaram se através do riso (Risos muito espontâneos na “entrada” de cada um dos fantoches), batendo os pés de alegria; Ao ver o fantocheiro B e S gritam: “uma casa”, “é gigante”; As crianças instintivamente aproximavam-se do fantocheiro; Várias crianças apresentaram uma expressão de surpresa (“boca aberta”). | Ímpeto exploratório /motivação/ concentração/ persistência /satisfação <ul style="list-style-type: none"> No momento em que aparece a avó e a mãe em cena B diz: “é duas”; R grita: “o lobo mau tá ali”; R fica muito entusiasmada e “chama” a atenção do amigo do lado, “olha o lobo”, “olha olha”; S mete as mãos à boca de espanto; No final identificam todas as personagens (exceto o lenhador devido à complexidade da palavra) e as diversas situações; Ao ajudar C na hora da refeição esta diz “conta a história do lobo mau”. |

Capítulo IX - Análise de dados

9. Apresentação e análise dos dados

O presente capítulo visa apresentar e analisar os dados recolhidos, refletir sobre a conquista dos objetivos que foram surgindo ao longo da intervenção didática a que nos propusemos, tentando responder às questões de investigação levantadas.

Assim, tendo em consideração o carácter qualitativo do estudo que aqui apresentamos, decidimos sustentá-la em dois indicadores processuais de qualidade: Bem-estar e Implicação.

Sabendo que a análise destes indicadores, “[q]uando é baseada na observação cuidadosa, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22) e que esta informação fornece ao educador um feedback sobre a qualidade da sua intervenção pedagógica, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo, procurando responder às necessidades das crianças, fundamentámos a nossa ação e as nossas tomadas de decisão nesses indicadores.

9.1 Síntese dos resultados

Importa fazer uma breve síntese dos resultados obtidos tendo em conta os indicadores processuais de qualidade em que foram apresentados. De referir que o Bem-estar está diretamente ligado à satisfação das necessidades básicas, e sem este é pouco provável que haja implicação, portanto o equilíbrio entre os dois indicadores é crucial para a criança atingir o seu desenvolvimento pleno.

Com a análise do primeiro indicador processual de qualidade, Bem-estar, verificámos que, no geral, o estado emocional das crianças destacou-se pela satisfação e prazer, pela energia e vitalidade (risos, palmas, agitação, olhares expectantes), e simultaneamente, pela tranquilidade (procura do cantinho para repousar, aninhar-se com uma manta e um livro), atitudes que vão ao encontro daquelas que se tem vindo a mencionar ao longo deste relatório como sendo características de ler por prazer. Sendo a emoção uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta e, tendo sido esta manifestamente positiva, só podemos concluir que este indicador processual de qualidade atingiu um nível alto. A estabilidade emocional é a base estrutural de qualquer indivíduo, e a promoção da leitura só é bem-sucedida quando a criança é respeitada e está bem emocionalmente. Ao estar bem consigo mesma, a criança está mais recetiva a estímulos, novas experiências e descobertas, daí o envolvimento

depende do bem-estar da criança. A criança está implicada numa atividade quando a exigência da atividade e as capacidades da criança estão equilibradas. (cf. Justo, 2016).

Por sua vez, a análise do segundo indicador implicação/envolvimento, mostra elevados níveis de implicação através de inúmeras atitudes: concentração (a expressão “de boca aberta”, reconto da história), persistência (“mais”, “lê uma história”, “outra vez”, a “procura” do cantinho da leitura várias vezes ao dia), satisfação (risos, gritos entusiastas, palmas) e motivação (correr para o tapete quando chegara a hora do conto, olhar expectante, participação através de comentários como “uau”, “olha”, “a borboleta”, “é um carro”). Através da observação deste indicador, percebendo o modo como as crianças se envolvem, adequam-se as atividades, o que permite melhorar todo o ambiente educativo, torná-lo desafiador e favorecer a sua exploração com prazer.

Estes aspetos levam-nos a considerar níveis altos de bem-estar e implicação, que, por sua vez, são indicativos da qualidade das oportunidades e desafios oferecidos pelo contexto como meio através do qual as crianças chegam às aprendizagens. (cf. Carvalho & Portugal, 2017).

Antes das sessões, as crianças não valorizavam os livros, não lhes davam um “bom” uso (atiravam-nos, rasgavam as folhas), não era um objeto que lhes chamasse a atenção. Ao longo da intervenção, através da observação atenta, pudemos acompanhar a evolução do modo como as crianças “passaram a olhar” para o livro. Com a introdução da hora do conto na rotina, a periodicidade e regularidade da hora do conto, a assiduidade no contacto com o livro e, conseqüentemente, com a literatura, foi notória a diferença de comportamento das crianças para com os livros. O facto de ato de folhear livros, ver livros, ouvir e contar histórias estar muito mais presente no dia a dia do grupo, contribuiu para estimular o prazer em atividades de leitura iniciando, de certa forma, o desenvolvimento de competências leitoras das crianças.

Os resultados positivos revelaram a importância desta intervenção, na medida em que o grupo começou a estimar o livro.

Nesta perspetiva, e seguindo o raciocínio de Carvalho & Portugal (2017), os níveis altos de bem-estar e implicação devem-se à oferta rica em materiais estimulantes, às interações positivas (entre adultos e crianças), à existência de espaço para a iniciativa (as crianças têm liberdade para escolher na medida do possível as

atividades em que se querem envolver), a uma rotina adaptada ao ritmo das crianças e um estilo do adulto empático.

O balanço positivo que fazemos deste projeto indica que a criança conseguiu usufruir das oportunidades proporcionadas. Porém, dado que tudo foi novidade para as crianças (visto que a literatura não fazia parte da rotina na sala de atividades), seria extremamente pertinente dar continuidade a este projeto, primeiro, para verificar que estes resultados não estão num nível alto apenas por “novidade” e, também, para não deixar esquecer esta ideia de que ler dá prazer.

Pudemos comprovar que esta intervenção permitiu a integração do grupo, a socialização das crianças, despertou o prazer da leitura e contribuiu para desenvolver o potencial cognitivo e criativo das crianças.¹¹

A surpresa, a diversidade, novidade, suspense e sonoridade das palavras, a mudança de tom de voz, as repetições, o humor, e a dramaticidade fascinou as crianças, e foi tudo isso que suscitou, nelas, o desejo de ler, o que nos remete para o pensamento de Council, 2008, “[a]s crianças que fingem ler tão precocemente são aquelas que têm maiores probabilidades de se tornarem boas leitoras. “(p. 29). Assim, chegamos à conclusão de que este tipo de propostas são atividades relevantes para conjugar, positivamente, o livro e a leitura desde cedo, marcando o processo de desenvolvimento do leitor, mesmo de tenra idade, tendo em mente que ser leitor implica ter hábitos de leitura.

O papel do educador, como moderador de leitura, é preponderante e indispensável para que a criança estabeleça um contacto precoce com a leitura e o livro, promovendo o seu envolvimento e, por essa razão, poderei considerar que a nossa intervenção foi muito relevante para este grupo de crianças e para as famílias, na medida em que conseguimos integrar e influenciar as famílias, levando-as a dar continuidade ao trabalho feito na instituição, ajudando-as a compreender o seu papel enquanto mediadores. O papel da família é predominante para que a criança estabeleça uma ligação positiva com o livro, uma mãe ou um pai ao contar uma história ao seu filho está a dedicar-lhe tempo, atenção, está a oferecer carinho, a fortalecer a relação.

¹¹ Ver apêndice I

O livro, aos olhos da criança, passa a ser visto como um objeto que proporciona um momento de afeto entre ela própria e o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa, agora, lembrar os objetivos que nortearam o trabalho aqui apresentado, perceber se foram atingidos e refletir sobre as potencialidades e limitações do estudo. Além disso, enquanto cidadã e, enquanto futura Educadora de Infância, considero importante refletir sobre o impacto que esta pesquisa teve quer a nível profissional, quer a nível pessoal e perspetivar futuras ações.

A aprendizagem da leitura começa muito antes da sua formalização com a entrada na escola e é um processo que nunca pode ser dado como concluído. Tendo em conta o pensamento de Azevedo & Sardinha (2009, p.7), “[o] desejo de ler estimula-se através da existência de materiais escritos relevantes e significativos”. Considero que boas práticas, como, por exemplo: deixar a criança decidir qual o livro que quer “ler” (tendo em conta que as imagens permitem uma determinada forma de leitura); ter uma pequena biblioteca, quer em casa, quer na creche; contar uma história com recurso às imagens; realizar atividades lúdicas onde os livros estejam presentes (folhear livros, identificar objetos nas imagens, brincar com as palavras, ouvir e repetir rimas, cantar, trava-línguas, lengalengas, jogos de palminhas), permitem despertar o prazer pela leitura, desde muito cedo.

Durante a intervenção comprovou-se que a família e a creche são contextos decisivos na formação de leitores. São os pais e o/a educador/a que devem privilegiar o contacto com a leitura, como uma atividade importante e fascinante, a qual fará toda a diferença, no que diz respeito aos hábitos da criança para com os livros e a leitura. Quando os livros e a leitura não são apresentados de uma forma natural, lúdica e prazerosa, e se só surgirem dentro de uma sala de aula, a criança, muito provavelmente, poderá vir a encarar a leitura como uma atividade obrigatória e entediante. Perdendo, assim, todo o encanto, conhecimento e magia que os livros podem oferecer.

Deve fazer parte das estratégias do/a educador/a de infância envolver os pais como parceiros, partilhando a responsabilidade de garantirem o bem-estar das crianças. As visitas dos familiares às instituições educativas facilitam o estabelecimento de relações de confiança entre pais e educadores, das quais dependem o bem-estar e as aprendizagens futuras das crianças. Pais e educadores, ao estabelecerem uma relação de confiança, tornam mais fácil o apoio mútuo e a obtenção dos objetivos pretendidos.

Após a análise de dados, e tendo em conta os objetivos definidos, conseguiu chegar-se a algumas conclusões.

De acordo com Azevedo e Sardinha (2009, p.50), “[i]mporta que o educador conheça o processo de emergência da leitura nas crianças e que lide com cautela na escolha das leituras que considera adequadas para o grupo a quem dirige a sua atividade.” Seguindo este pressuposto, a escolha dos contos foi feita só depois de conhecer o grupo e tendo em conta aspetos adequados às características dos pré-leitores. Os critérios de escolha foram: a faixa etária, a conveniência do conteúdo, a complexidade linguística, a ilustração (capaz de cativar a atenção) e o tempo de concentração do grupo, de forma a que a narração não se tornasse entediante. Este é sem dúvida um ponto fundamental, na medida em que, se não fossem tidas em conta em conta as características e capacidades do grupo, dificilmente conseguiríamos obter resultados positivos. Se a criança não compreendesse, ou não fosse capaz de seguir uma história até ao fim, iria certamente desinteressar-se da atividade.

As estratégias implementadas, destacando os recursos materiais como apoio para a narrativa, tiveram como objetivo “realçar” o essencial em cada livro, uma vez que se tratava da promoção da leitura em idades precoces, sendo primordial captar a atenção e interesse dos destinatários.

As atividades desenvolvidas foram pensadas tendo em conta três aspetos: a pré-leitura, que se foca na promoção da curiosidade e motivação das crianças para a leitura, através da exploração de elementos paratextuais; a leitura, destinada a facilitar a compreensão das crianças para detalhes importantes, de acordo com os objetivos previstos; e a pós-leitura, associada a atividades de alargamento da interpretação, promovendo a reflexão.

Em todas as histórias contadas procurou-se o diálogo, incentivando as crianças a expressarem o que viam e o que sentiam. Sempre que achámos pertinente, colocámos questões que pudessem conduzir à construção de novos conhecimentos. Por exemplo, na história da “Lagartinha muito comilona” de Eric Carle, foi possível colocar questões acerca da construção de noções matemáticas, como: “a lagartinha comeu mais maçãs ou mais peras? “(comparação), fizemos a contagem dos alimentos apresentados, pedindo a ajuda das crianças, no decurso da leitura e acompanhando as ilustrações do

livro. Em todas as propostas houve um momento de exploração “livre” por parte das crianças, que permitiu cada uma fazer as suas próprias descobertas.

As histórias têm a capacidade de intrigar, fazer pensar, provocar o encantamento, despertar a emoção, a imaginação e o fascínio da escrita e da leitura. (cf. Mateus, et al., 2019).

Acredito que a motivação e o interesse façam com que as crianças tenham sucesso naquilo que realizam diariamente, e cabe-nos a nós educadores/as, motivar as crianças, sobretudo neste período que vivemos em que as tecnologias estão cada vez mais acessíveis e os livros ficam esquecidos, o lúdico e o prazer são essenciais no estímulo à leitura e à formação de pequenos leitores.

Para finalizar posso afirmar que serei, ou pelo menos tentarei ser, uma educadora consciente, que procurará, permanentemente, questionar e melhorar a sua prática. Estando ciente de que as crianças aprendem melhor quando se sentem bem, seguras e quando demonstram prazer nas suas descobertas, procurarei orientar a minha ação educativa nesse sentido, privilegiando sempre o bem-estar e envolvimento das crianças, ou seja, ter em conta as necessidades, interesses e motivações das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, P. (2014). *Los dones de los cuentos*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Alava, M. J., & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário? (Tudo o que os pais devem saber sobre infantários e sobre as crianças dos 0 aos 6 anos)*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. d. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lousã: LIDEL.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade aberta.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. (E. F. Rocha, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, B., & A., B. (25 de junho de 2018). *Laboratório de Educação*. Obtido em 3 de setembro de 2019, de labedu: <http://labedu.org.br/como-criar-criancas-leitoras/>
- Carvalho, B. V. (1987). *A literatura infantil - Visão Histórica e Crítica*. São Paulo Brasil: Global Editora.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Council, N. R. (2008). *Começar com o pé direito*. Porto : Porto Editora.
- Dacosta, L. (2010). *História com recadinho*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura Infantil . História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Félix, M. I. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fernández, J. O. (2006). *Compartiendo el libro-álbum* . Santiago Chile : Hector Hidalgo .
- Fortin, M.-F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: LUSODIDACTA.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para crianças e jovens*. Lisboa: Caminho.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz- contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa : Caminho.
- Gomes, J. A. (2017). *Crescer a ler: Uma reflexão sobre o papel da família* . Porto: Tropelias & Companhia.
- Henriques, H. I. (2013). *Organização e dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação de portalegre.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. são Paulo: Cosac Naify.

- Justo, A. S. (2016). *Finalidades e práticas Educativas em Creche: Bem-Estar e Envolvimento como Processos Centrais*. Lisboa: Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich.
- Madureira, C., & Ferreira, M. (Jan./Jun. de 2008). A floresta das adivinhas ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Zero-a-Seis*, 10(17), pp. 8-37.
- Mainardes, R. d. (2007/2008). A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores. (P. Paraná, Ed.) pp. 1-20. Obtido em 22 de janeiro de 2019, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>
- Mata, L. (17 de dezembro de 2004). Análise psicológica. *Era uma vez...*, 22(1), pp. 95-108. Obtido em 13 de maio de 2019, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a10.pdf>
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (3 de março de 2015). A importância da contação de história como Prática Educativa. 5(1), pp. 54-69. Obtido em 29 de abril de 2019, de <http://tinyurl.com/owrhugj>
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita : uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2 ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia Familiar. *Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia familiar*, 31(3), pp. 217-234. Obtido em 2 de maio de 2019, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n3/v31n3a01.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, J. M. (2010). Mediação leitora e Literatura Infantil: Propostas para o contexto pedagógico no âmbito do 1º ciclo do ensino básico. *Universidade da Beira Interior - Departamento de letras*. Covilhã.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio - Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração - Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* . Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Estratégias de promoção da leitura com bebés. *Leitura do berço ao recreio*, pp. 150-174. Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura_do_ber%c3%a7o.pdf

- Rosado, I. M. (2011). *Lliteratura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade pré-Escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. Coimbra: Instituto politécnico de Coimbra.
- Santos, T. d. (1988). *A criança e a leitura - como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. (2002). Revista Portuguesa de Educação. *A literacia em leitura*, 15(2), pp. 51-60.
- Silva, A. L. (Jul/Dez de 2009). Trajetória da Literatura Infantil:. *Da Origem Histórica e do Conceito Mercadológico ao Caráter Pedagógico na Atualidade*, 2(2), pp. 135-149.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho(org.), J. G. (2000). *A criança e o livro- A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. c., Rodriguez, M. N., & Reis, S. (2017). *Primeiros Livros, Primeiras leituras / Primeros Libros, Primeras lecturas*. Porto: Tropelias&Companhia.
- Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para ser. Os caminhos, antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.

Legislação

Diário da República, 1.^a série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011.

Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/01– I – A Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Livros Infantis utilizados para a Intervenção

- Anderton, H. (2016). *Era Uma Vez- Histórias Tradicionais para Contar a Rimar*. Lisboa: Zero a Oito
- Carle, E. (2014). *A Lagartinha Muito Comilona*. (1ªed.). Matosinhos: Kalandraka
- Ducla, S. L. (2016). *Todos no Sofá*. (5ªed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Portis, A. (2010). *Não é uma caixa!* (1ªed.). Lisboa: Editorial Presença

APÊNDICES

Apêndice A

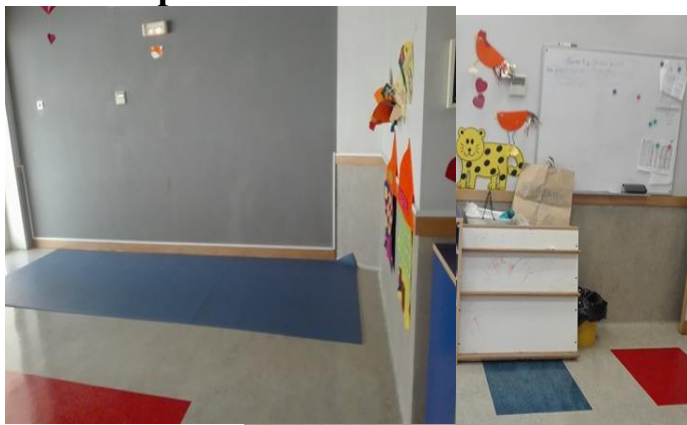


Ilustração 1- Espaço da sala antes do cantinho da leitura



Ilustração 2 – Cantinho da leitura



Ilustração 3- Caixa com fantoches



Ilustração 4 – Caixa para guardar livros



Ilustração 5- Expositor de livros

Apêndice B



Ilustração 6- Sacos para transportar os livros (feitos pelo pais)

Apêndice C

A photograph of a handwritten table titled 'Ler em Família'. The table has five columns: 'Nome Livro / Autor', 'Data de leitura', 'Data de entrega', and 'Comentário da família'. It lists several books and their authors, with some dates filled in.

| Nome Livro / Autor | Data de leitura | Data de entrega | Comentário da família |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Bianca | 7 de 8 m. | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Carolina M. | | | |
| Carolina G. | | | |
| Carolina M. | | | |
| Lara | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Lara | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Filipa | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Francisco | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Gabriel | | | |
| Henrique | | | |
| Três C. | | | |
| João Tróp. | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Júlia | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Lara | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Leonor S. | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Leonor G. | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Luis | 10 de 8 m. 2018 | 24-01-8 | 24-01-8 |
| Maria | | | |
| Maria Irã | | | |

Ilustração 7-Tabela de registo das histórias que vão para casa

Apêndice D

Papá e mamã, no seguimento do nosso projeto da leitura, gostávamos de vos convidar para virem à nossa sala contar uma história, pode ser o avô, a avó, o tio, a tia ou outro familiar ou amigo.

| Nome | Dia | Horário (Entre as 9h30 e as 11h) | História |
|--------------------|---|-------------------------------------|-------------------|
| Vitor Parola | Qualquer Sexta (A Escolha da Sala) | Vitor Parola - Avô 10h | A Escolha da Sala |
| Bruna L. | Qualquer dia | Qualquer hora | Qualquer história |
| Ara Filipa Leal | Qualquer dia | 10h | À escolha |
| Andréia Góes Silva | 31/1 ou 1/2 ou 2/2 | 10h | A escolha |
| Júlia Nogueira | Qualquer dia Júlia Nogueira | 10h | A escolha |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Ilustração 8-Convite / inscrição para a família ir à sala contar uma história



Ilustração 9-Familiars que foram à sala contar histórias

Apêndice E



Ilustração 10- Dramatização da história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis

Apêndice F



Ilustração 11- Narração da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle



Ilustração 12-Recursos materiais utilizados como apoio para a narração da história; (Representação do ovo; lagartinha magra e esfomeada; lagarta grande e gorducha; borboleta)



Ilustração 13- “lagarta” a passar pelo recurso do livro

Apêndice G



Ilustração 14- Avental de histórias “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares

Apêndice H



Ilustração 15- Narração da história “Capuchinho Vermelho” de Helen Anderton (Fantocheiro e fantoches);



Ilustração 16-Fantoches



Ilustração 17- Jogo da glória

Apêndice I



Ilustração 18- Momentos capturados no cantinho da leitura (socialização entre as crianças, simulação da leitura, recriação de histórias, manipulação dos livros e repouso)

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro 1 de (Carvalho & Portugal, 2017, pp. 47-48), serve de suporte à observação do bem-estar e implicação;

Quadro 1

| | | NÍVEL | INDICADORES | EXEMPLOS |
|--------------------|-------|--|--|---|
| NÍVEL DE BEM-ESTAR | ALTO | <p>A criança está bem consigo própria, à vontade. Irradia alegria e manifesta-se através do riso, gritos de satisfação e outras expressões de contentamento.</p> <p>Manifesta bem-estar na maior parte do tempo e envolve-se com prazer nas atividades. Por vezes pode atravessar alguns momentos de desconforto (por exemplo, devido à entrada de uma pessoa desconhecida), mas são passageiros e facilmente ultrapassados.</p> | <p>Prazer/Alegria</p> <p>Tranquilidade</p> <p>Vitalidade</p> <p>Energia</p> | <p>[Berçário] «A educadora conta uma história. Mostra o livro e vai destapando as janelas. Eles olham atentos, expectantes, abrem os braços, abanam o corpo, sorriem» (prazer, alegria).</p> <p>[1 ano] «Ri, dança, canta, bate palmas. Os seus olhos brilham de entusiasmo» (vitalidade, energia, prazer).</p> <p>[2 anos] «Pega num lego e olha para o monte espalhado no chão. Sorri. Expressão calma e interessada. Trinca a língua ao tentar encaixar as peças umas nas outras» (relaxamento, tranquilidade).</p> |
| | MÉDIO | <p>A criança ora está “bem”, apresentando sinais de bem-estar, ora evidencia sinais de desconforto. Este nível também deve ser atribuído a crianças que têm uma postura neutra: que não evidenciam sinais claros nem de bem nem de mal-estar, mas que não estabelecem contactos intensos com o que as rodeia.</p> <p>A relação destas crianças com o meio não é a desejável, mas também não é alarmante. As suas necessidades estão relativamente satisfeitas.</p> | | <p>[1 ano] «Expressão neutra, sem sinais evidentes de alegria nem de desconforto. Está sentada junto a um armário e olha com ar sério para as outras crianças. Sorri quando a educadora se ajoelha à sua frente e diz “olá!”»</p> <p>[2 anos] «Levanta-se e caminha pela sala com o seu livro debaixo do braço. Observa outras crianças que fazem desenhos numa mesa. A educadora pergunta se também quer desenhar, mas ela recua e nega com um gesto de cabeça. A educadora fala-lhe com voz calma e repete o convite. Ela afasta-se e corre de novo para o banco onde estava.»</p> |
| | BAIXO | <p>A criança apresenta geralmente sinais de desconforto emocional, estando quase sempre tensa e triste. Por vezes chora, grita, apresenta comportamentos violentos ou de isolamento. Os sinais de bem-estar são quase inexistentes e a sua relação com o ambiente que a rodeia é difícil. Algumas das suas necessidades não estarão a ser devidamente satisfeitas e o seu desconforto permanente tem um impacto no seu funcionamento global.</p> | <p>Desconforto</p> <p>Tensão</p> <p>Frustração</p> <p>Desconfiança</p> <p>Agressividade</p> <p>Isolamento</p> <p>Fechamento</p> | <p>[1 ano] «Chora quando o adulto lhe mostra um livro. Retrai-se e diz “não!”» (desconfiança, fechamento).</p> <p>[1 ano] «Tenta constantemente agredir as outras crianças, mordendo-as e dando-lhes palmadas» (agressividade).</p> <p>[1 ano] «Está sentada, longe das outras crianças e dos adultos, com os olhos baixos e o olhar vago» (isolamento).</p> <p>[2 anos] «Debruça-se sobre a mesa. Observa outras crianças que completam <i>puzzles</i>. Agita os pés de um lado para o outro, baixa-se e mexe nas meias. Postura agitada e um pouco tensa. Tenta tirar o jogo à criança ao seu lado, mas ela grita. O adulto acalma a situação e diz “depois joga o André, está bem?”. Coça a cabeça. Tenta alcançar as peças. Agita-se e diz “é amarelo!” várias vezes e põe a mão no braço da menina à sua direita, que faz o <i>puzzle</i>. Quando ela termina, diz “agora sou eu!”, insistindo repetidamente» (tensão).</p> <p>[2 anos] «Chora e fica em pé na tenda. Senta-se no banco de pedra e continua a chorar. O adulto vai buscá-la e pergunta se quer ir para o sol. Ela senta-se e fica com expressão triste» (frustração, desconforto).</p> |

| | | NÍVEL | INDICADORES | EXEMPLOS |
|---------------------|-------|--|--|--|
| NÍVEL DE IMPLICAÇÃO | ALTO | <p>Uma implicação muito elevada é caracterizada por uma forte persistência e concentração e níveis de motivação e satisfação muito altos. É importante notar que o tempo de persistência na tarefa varia consideravelmente com a idade – para crianças com 12 meses ou menos, o empenhamento intenso numa atividade durante 5 minutos pode ser sinal de grande implicação, enquanto para crianças de 36 meses, brincadeiras de meia hora ou mais já são mais expectáveis. O educador deve ponderar este aspeto, bem como os seus conhecimentos acerca da criança (dos seus gostos, do seu temperamento, etc.).</p> | <p>Motivação</p> <p>Persistência</p> <p>Satisfação</p> <p>Ímpeto exploratório</p> <p>Concentração</p> | <p>[Berçário] «Põe-se de pé junto à piscina dos brinquedos e mexe numa bola que está no interior. A bola foge e ele fica imóvel. A educadora ajuda-o, oferecendo-lhe a bola. Pega na bola e bate com ela no chão (dribla com as duas mãos). Põe-se de pé agarrando a borda da piscina. Agita o corpo e balbucia. Agarra a bola, larga-a e agarra-se à piscina, mexendo num brinquedo que está lá dentro. Põe algumas peças desse brinquedo na boca» (ímpeto exploratório).</p> <p>[1 ano] «Em cima de um veículo, anda pela sala vocalizando expressões de contentamento. Sorri. Agarra um boneco preso a um elástico, afasta-se e larga-o. Grita e sorri com entusiasmo» (satisfação).</p> <p>[2 anos] «Abre a mala, tira um instrumento e “observa” uma boneca. Pega na boneca e deita-a na caminha, cobrindo-a com vários panos, que estende cuidadosamente sobre a cama. Agarra num instrumento médico e volta a “observar o bebé”. É interrompido pela educadora que o chama para tomar o xarope. Só responde depois de várias tentativas. Regressa com a educadora para o mesmo local. Tapa o “bebé” com mais um pano e acaricia-o por cima. Coloca mais um edredão, ajeitando-o várias vezes até cobrir a cama e as suas próprias pernas. Vai buscar a maleta de médico e volta a cobrir-se» (persistência, concentração, motivação).</p> |
| | MÉDIO | <p>A criança participa nas atividades de forma mais ou menos contínua, mas sem intensidade. Por não se sentir motivada e desafiada, a criança brinca de forma rotineira, sem investir a fundo no que está a fazer.</p> | | <p>[2 anos] «Agarra no marcador rosa e larga-o. Debruça-se ainda mais na mesa. Pinta uns riscos. Pega noutro marcador e pinta mais um pouco. Observa os marcadores. Olha para a educadora, pega noutro marcador e pinta mais um pouco.»</p> <p>[2 anos] «Brinca com água – enche e esvazia uma garrafa. Olha para as outras crianças. Olha para o lado, onde um grupo brinca com legos. Alterna o olhar entre a sua garrafa e a atividade do grupo ao seu lado. Larga tudo e vai para a casinha. Olha para os vestidos. Outra criança vem e experimenta um vestido, mas é-lhe pequeno. Ela fica com o vestido desta outra criança, veste-o. Caminha pela sala.»</p> |
| | BAIXO | <p>A criança não se envolve em nenhuma atividade ou realiza uma atividade ocasionalmente, mas não se envolve e interrompe frequentemente o que está a fazer, mostrando poucos sinais de concentração. Muitas vezes, fica isolada ou “ausente”.</p> | <p>Passividade</p> <p>Aborrecimento</p> <p>Desmotivação</p> <p>Desinteresse</p> | <p>[1 ano] «Caminha pelo recreio perto da auxiliar. Caminha ao longo do corredor. Observa as outras crianças. Aproxima-se de novo da auxiliar» (passividade).</p> <p>[1 ano] «Chega ao fundo e encontra uma bola grande. Empurra-a um pouco pelo corredor acima e depois continua a caminhar, deixando a bola. Ao encontrar uma criança de triciclo de frente, para-a e tenta empurrá-la» (desinteresse).</p> <p>[2 anos] «Põe a tampa na boca e pinta sem olhar para o desenho. Olha para os lados e para a educadora. Levanta-se, senta-se, põe-se de joelhos. Tapa o marcador» (desinteresse, desmotivação).</p> <p>[2 anos] «Expressão aborrecida. Durante a atividade, olha muitas vezes em volta, mexe-se e parece procurar algo com o olhar» (aborrecimento).</p> |